

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra pedagogiky a psychologie
Studijní program: Učitelství pro 2. stupeň základní školy
Studijní obor (kombinace): Český jazyk a občanská výchova

**Agresivní žák na 2. stupni základní školy – pohled
dnešních učitelů**

**The aggressive pupil on the second level of
elementary school – the opinion of today's teachers**

Diplomová práce: 08–FP–KPP– 022

Autor:
Jitka BĚLKOVÁ

Podpis:

Adresa:
Chrstenice 97
267 12, Loděnice

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Josífková

Konzultant: -

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
90	9	0	1	42	2 + 1 CD

CD obsahuje celé znění diplomové práce.

V Liberci dne: 11.5.2009

Katedra: Katedra pedagogiky a psychologie

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

pro (diplomant)Jitka Bělková.....
adresa:Chrštenice 97, Loděnice 267 12.....
obor (kombinace):Český jazyk a občanská výchova pro 2.stupeň ZŠ.....

Název DP: AGRESIVNÍ ŽÁK NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY – POHLED
DNEŠNÍCH UČITELŮ

Název DP v angličtině: The aggressive pupil on the second level of elementary school
– the opinion of today's teachers

Vedoucí práce:PhDr. Jitka Josífková.....

Konzultant:

Termín odevzdání:květen 2009.....

Pozn. Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné.resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne

... doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc. ...

děkan

...PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D. ...

vedoucí katedry

Převzal (diplomant):Jitka Bělková.....

Datum:22.4.2008.....

Podpis:

Název DP: Agresivní žák na 2. stupni základní školy – pohled dnešních učitelů

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Josífková

Úvod: Vybrala jsem si téma na katedře psychologie a pedagogiky, protože mě psychologie, především dětí, zajímá. Otázka dětské agresivity je aktuálním celospolečenským tématem. Ve školní praxi je problém dětské agresivity stále výraznější. Výzkumy ukazují, že učitelé se často setkávají s agresí žáků. Ukazuje se, že si učitelé s problémem často neví rady. Navíc způsoby řešení problému s agresivními žáky nabízené v literatuře nejsou vždy účinné.

Cíle: Vymezit základní pojmy na základě rozboru aktuální odborné literatury.
Provést rozbor současných možností řešení problémů agresivního chování ve škole.
Zjistit a popsat nejběžnější způsoby řešení problémů s agresivními žáky ve školní praxi.
Vyvodit závěry a úkoly pro prevenci a řešení agresivního chování ve škole.

Požadavky:

- analýza literatury
- konzultace s vedoucím práce
- na základě literatury zpracování teoretické části
- stanovení výzkumných úkolů
- volba vhodných výzkumných metod
- vyhodnocení výsledků a zpracování doporučení pro zlepšení situace ve škole

Literatura:

ANTIER, EDWIDGE: *Agresivita dětí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-808-2.

ČERMÁK, IVO, HŘEBÍČKOVÁ, MARTINA, MACEK, PETR: *Agrese, identita, osobnost*. Brno: Pedagogický ústav Akademie věd ČR; Tišnov: Sdružení SCAN, 2003. ISBN 80-86620-06-9.

ČERMÁK, IVO: *Dětská agrese*. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-098-7.

ERB, HELMUT H.: *Násilí ve škole a jak mu čelit*. Praha: Amulet 2000. ISBN 80-86299-22-8.

ŘÍČAN, PAVEL: *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9.

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Datum 11.5.2009

Podpis

Děkuji PhDr. Jitce Josífkové z Katedry pedagogiky a psychologie Technické univerzity v Liberci za odborné vedení mé diplomové práce, rady a pomoc.

Anotace

Diplomová práce se věnuje problematice agresivity žáků na druhém stupni základní školy. Teoretická část pojednává o teoriích agrese a příčinách agrese. Popisuje nejčastěji zmiňované souvislosti – vliv médií na agresi člověka a kriminalita dětí a mládeže. Práce se soustředí na agresivní projevy žáků ve škole a možnosti řešení agresivního chování. Obsahuje oddíl věnovaný prevenci agrese a agresivity ve školním prostředí.

Praktické šetření se zaměřuje na agresivní žáky z pohledu učitelů. Základ šetření představují rozhovory vedené s učiteli druhého stupně základní školy založené na výsledcích dotazníkového předvýzkumu. Pozornost je soustředěna na formy agrese, řešení agresivního chování a obeznámenost učitelů s danou problematikou.

Klíčová slova: agrese, agresivita, nekázeň, prevence, řešení agresivního chování, šikana

Summary

The diploma thesis applies to aggressiveness of pupils on the second level of elementary school. The theoretical part treats of theories of aggression and causations of aggression. It describes most frequently continuities – influence of media on human aggression and juvenile delinquency. The diploma thesis focuses on aggressive manifestations of pupils in the elementary school and methods of solution aggressive behaviour. It contains a chapter about prevention aggression and aggressiveness in a school.

The practical part is aimed at aggressive pupils in light of teachers. The part of project is questionnaire search. The survey is based on interviews with teachers of second level of elementary school. The attention paid to forms of aggression, methods of solution aggressive behaviour and teacher acquaintance problems of pupil aggression.

Keywords: aggression, aggressiveness, chicane, indiscipline, methods of solution aggressive behaviour, prevention

Zusammenfassung

Die Diplomarbeit widmet sich der Aggressivität der Schüler in der Grundschule. Der theoretische Teil beschäftigt sich mit den Theorien der Aggression und mit den Ursachen der Aggression. Sie beschreibt am öftesten erwähnte Zusammenhänge – der Einfluss der Medien auf die menschliche Aggression und die Jugendkriminalität. Die Diplomarbeit konzentriert sich auf aggressive Ausdrücke der Schüler in der Grundschule und auf die Möglichkeiten der Lösung aggressiver Verhaltung. Sie enthält das Kapitel über die Prävention der Aggression und der Aggressivität in der Schule.

Der praktische Teil präsentiert die Lehrersicht der aggressiven Schüler. Der Bestandteil der Arbeit ist eine Frageborgenvoruntersuchung. Die Forschung beruht auf den Gesprächen mit den Lehrern der zweiten Stufe der Grundschule. Die Aufmerksamkeit konzentriert sich auf die Formen der Aggression, die Lösung aggressiver Verhaltung und die Lehrerkenntnisse der Problematik aggressiver Schüler.

Die Schlüsselwörter: Aggression, Aggressivität, Lösung der aggressiven Verhaltung, Prävention, Schikane, Zuchtlosigkeit

Obsah

Úvod	- 8 -
1.1 Druhy agrese	- 11 -
2 Teorie agrese	- 13 -
2.1 Vrozená agrese	- 13 -
2.1.1 Biologický přístup k agresi.....	- 14 -
2.2 Teorie agrese-frustrace.....	- 15 -
2.2.1 Náchylnost k agresi a typologie agresorů	- 16 -
2.3 Agrese jako naučené chování.....	- 18 -
3.1 Média a agrese.....	- 20 -
3.1.1 Dětský divák a média.....	- 21 -
3.2 Agrese dětí a kriminalita	- 25 -
4 Charakteristika vývojových období žáka 2. stupně základní školy	- 27 -
5 Agresivita v prostředí školy	- 29 -
5.1 Vliv skupiny na agresivní chování	- 33 -
5.2 Agresivní dítě jako problémový žák.....	- 35 -
5.2.1 Poruchy chování	- 37 -
5.3 Šikana.....	- 38 -
5.4 Nekázeň.....	- 43 -
6 Řešení a prevence nekázně a agresivních projevů žáků ve školním prostředí	- 46 -
6.1 Výchovní zásady a doporučovaná řešení dětské agrese.....	- 46 -
6.1.1 Fyzický trest	- 50 -
6.2 Prevence nevhodného chování žáků a jejich agresivních projevů	- 51 -
6.3 Spolupráce s rodiči	- 54 -
6.4 Institucionální pomoc	- 56 -
7 Vlastní šetření	- 59 -
7.1 Cíle a hypotézy výzkumu.....	- 59 -
7.2 Použité metody	- 60 -
7.2.1 Dotazník a šetřený soubor	- 60 -
7.2.2 Metoda rozhovoru a šetřený soubor.....	- 62 -
7.2.3 Rozhovor vedený s psychologem	- 65 -
7.3 Výsledky šetření	- 66 -
7.3.1 Výsledky dotazníkového šetření.....	- 66 -
7.3.2 Výsledky rozhovorů s učiteli.....	- 74 -
7.3.3 Výsledky rozhovoru s psychologem.....	- 79 -
7.4 Verifikace hypotéz.....	- 81 -
7.5 Závěry šetření	- 82 -
Závěr.....	- 85 -
Seznam použité literatury	- 87 -
Seznam příloh	- 90 -

Seznam použitých zkratek

aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
Čj	český jazyk
Fy	fyzika
Ma	matematika
např.	například
Nj	německý jazyk
Ov	občanská výchova
popř.	popřípadě
RVP	rámcový vzdělávací program
s.	strana
SŠ	středoškolské vzdělání
ŠVP	školní vzdělávací program
tj.	to je
tzn.	to znamená
tzv.	tak zvaný
VŠ	vysokoškolské vzdělání

Úvod

Agresivita žáků je v současnosti velmi diskutovaným problémem. O vzrůstající agresi žáků jsou vedeny četné polemiky v médiích především v souvislosti s násilnými činy dětí, šikanou a vražednými útoky na zahraničních školách. V našem prostředí o agresivitě dětí nejčastěji slyšíme v souvislosti s šikanou. Agresivní projevy žáků se ovšem neomezují jen na šikanu, ale zahrnují celou škálu forem agrese, s kterými se musí učitelé umět vypořádat v prostředí školy. Právě učitelé spolu s rodiči působí na žáky v období dětství a dospívání.

Téma agresivity žáků jsem si vybrala právě pro jeho aktuálnost a nemožnost vyhnout se dětské agresi v pedagogické praxi. Často se výzkumy zabývají agresí mezi žáky a již zmiňovanou šikanou, mě zajímá spíše pohled učitelů na problematiku a především dostupné způsoby řešení dětské agresivity uplatňované v prostředí školy. I během své krátké pedagogické zkušenosti jsem se setkala s žáky, kteří se chovali agresivně, a ráda bych ve své vlastní pedagogické činnosti předešla chybám a přistupovala k dětem vhodným způsobem. Dětská agrese se projevuje velmi rozmanitými způsoby, a proto je třeba ji řešit rozmanitými prostředky. Základním požadavkem je efektivita výchovných opatření se zaměřením do budoucnosti. Úkolem není momentálně vyřešit aktuální prohřešek, ale cílem je zabránit jeho opakování v budoucnosti ve škole i mimo ni.

Úvodní části práce jsou zaměřeny teoreticky. Podchycují terminologické nesrovnalosti a představují teorie agrese. V úvodních oddílech jsou vymezeny možné příčiny agrese člověka.

Stěžejní kapitoly práce jsou věnovány agresivitě v prostředí školy a způsobům jejího řešení. Jednotlivé oddíly jsou zaměřeny na kolektiv žáků a jeho vliv na agresivitu a na problémového žáka z hlediska agresivního chování. Nevyhnete se ani otázce šikany, která je zahrnuta jako nejzávažnější a velmi častý projev agrese ve škole.

Závěrečný teoretický oddíl je věnován řešení a prevenci agresivních projevů žáků ve škole. Součástí jsou kapitoly zaměřené na spolupráci školy a rodičů a také další instituce, které se na řešení agresivních chování žáků mohou podílet.

Poslední část práce představuje vlastní šetření, jehož cílem je zmapovat pohled dnešních učitelů na projevy agresivity žáků 2. stupně základní školy. Názorům učitelů na agresivitu žáků přisuzuji velkou váhu, jelikož v některých případech tráví s dětmi více času než sami rodiče.

1 Vymezení základních termínů

Terminologické vymezení pojmů agrese a agresivita je zdánlivě jednoduchou otázkou, jelikož každý se ve svém životě s agresí setkal. Vymezení jednotlivých pojmů je ovšem při hlubším studiu problematické. Někteří z autorů na vymezení rezignují a užívají je jako synonyma (Suchý, Říčan, Holeček). Významově stojí velmi blízko sebe termíny agrese, agresivita, asertivita, násilí, hostilita a hněv. V následujícím textu se pokusíme tyto pojmy odlišit.

Výčet vymezení termínu **agrese** uvádí Čermák [1999, s. 9]. Agrese může být chápána jako *násilné narušení práv jiného člověka*, jako *ofenzivní jednání* nebo i jako *asertivní jednání*. Agrese může být také chápána jako *běžná součást normálního chování*, která slouží k dosažení určitého cíle nebo k překonání ohrožení fyzické nebo psychické integrity. Takto vymezená agrese je vnímána pozitivně a není primárně zaměřena k destrukci. Jiné pojetí definuje agresi jako *chování bez motivace, tj. jako udílení škodlivých stimulů jinému člověku*. Albert Bandura vymezuje agresi jako *chování, které není v souladu se schvalovanými sociálními pravidly*. Jiní autoři (Tedeschi, Felson, 1994) spíše než o agresi hovoří o *domucovacích způsobech jednání, jehož cílem je získání moci nad druhým člověkem*. Agrese může být také chápána jako zdroj potěšení, pak ji můžeme vymežit jako *vyhledávání záliby v ubližování jiným lidem*. Čermák [1999, s. 14] z řady těchto definic formuluje vlastní základní: *lidská agrese jako záměrné jednání, jehož cílem je ublížit jinému člověku*. V Psychologickém slovníku [Hartl, Hartlová, 2000] nalezneme relativně obsáhlé heslo agrese, základní vymezení představuje definice: *agrese je útočné či výbojné jednání, projev nepřátelství vůči určitému objektu, úmyslný útok na překážku, osobu, předmět stojící v cestě k uspokojení potřeby*.

Agresivita je definována v nejširším slova smyslu jako *dispozice k agresivnímu chování* [Čermák 1999, s. 13]. Užší významy pojmu jsou agresivita jako *a) reakce na pocit osobního ohrožení, b) trvalejší osobnostní rys, c) symptom duševní poruchy nebo choroby* [Hart, Hartlová, 2000].

Nutné je vymežit z pojmu agrese **násilí**. Obvykle je definováno jako *záměrný pokus někomu fyzicky ublížit* [Čermák 1999, s. 12]. Násilí je jen jednou formou uplatnění agrese v chování člověka.

Hostilita je vymezována jako *nepřátelský postoj vůči sobě nebo jiným osobám, projevuje se nepřátelstvím a agresivitou* [Hartl, Hartlová, 2000] a typické je, že *hostilní jedince hodnotí jiní lidé výlučně kriticky a negativně* [Čermák 1999, s. 13].

Hněv je rovněž někdy ztotožňován s agresí. Hněv představuje *emocionální stav, který může motivovat vznik agrese nebo ji podporovat. Zahrnuje pocity napětí, vzteku a iritace a je doprovázen aktivací autonomního nervového systému* [Stuchlíková, Man, 2003, s. 136]. Agrese je, jak již bylo zmíněno výše, jednáním. Hněv doprovází některé formy agrese.

Velmi tenká hranice je mezi agresivním a asertivním jednáním. Nejběžněji je definována jako *zdravé sebeprosazení, sebedpřijetí, sebeobjevení a sebeprojevení. Asertivita je schopnost prosadit se bez zjevné agrese* [Hartl, Hartlová, 2000]. Čermák [1999, s. 12] upozorňuje na souvislost mezi agresí a asertivitou, prokazuje ji myšlenkovým experimentem – představou jakkoli velké skupiny lidí, kteří se k sobě chovají výhradně asertivně. *Agresivní tendence můžeme chápat také v pozitivní, socializované formě právě jako součást asertivity* [Vágnerová, 2001, s. 64].

1.1 Druhy agrese

Formy agresivního chování jsou velmi rozmanité, od verbálních útoků k fyzickým. Rozlišujeme agresi přímou, otevřenou (proti člověku), nepřímou (proti hodnotám významným pro jedince), přesunutou (zaměřenou na „náhradní“ objekt), imitativní (nápodobnou) a invertovanou (autoagresi) [Spurný, 1996, s. 18].

Jiné klasifikace pracují s odlišením agrese přímé a nepřímé a verbální a fyzické agrese. Kombinací těchto vymezení nám vzniknou čtyři druhy agrese: přímá fyzická (facka), přímá verbální (nadávka), nepřímá fyzická (ničení majetku) a nepřímá verbální (pomluva). Buss (1961) přiřadil ještě třetí rovinu aktivita-pasivita. Vymezuje celkem osm druhů agrese: fyzická aktivní přímá (facka), fyzická aktivní nepřímá (najímatí vraha), fyzická pasivní přímá (fyzické bránění někomu v dosahování jeho cílů), fyzická pasivní nepřímá (odmítnutí splnit požadavky), verbální aktivní přímá (urážka), verbální aktivní nepřímá (pomluva), verbální pasivní přímá (odmítnutí s někým mluvit, odpovídat někomu) a verbální pasivní nepřímá (nezastání se někoho, kdo je nespravedlivě kritizován) [Čermák 1999, s. 11-12].

Nejčastěji je agrese rozdělována na instrumentální a emocionální [Čermák 1999, s. 10]. Instrumentální agrese je založena na předem promyšleném plánu i s jeho variantami a slouží jako prostředek dosažení nějakého vnějšího cíle. Pro emocionální agresi je charakteristická *přítomnost silné negativní emoce, většinou hněvu, a agrese není prostředkem, ale cílem sama o sobě*. Berkowitz (1993) připomíná ještě jiné možné označení těchto typů – agrese vědomě kontrolovaná a agrese impulzivní. V tomto rozdělení je zdůrazněna impulzivita jako podstatná složka emocionální agrese.

2 Teorie agrese

Teorie agrese je možno rozdělit na dva základní okruhy – ty, které pracují s agresí jako člověku vrozenou, biologicky determinovanou, a ty, které předpokládají, že agresi se člověk teprve učí v průběhu svého života, sociálně či sociokulturně determinovaná agrese. Odpověď na otázku, zda je agrese vrozená či získaná, určuje, jaké možnosti ovlivnění agrese máme. Pokud je agrese naučená, znamená to rovněž změnitelná. Badatelé se v tomto směru přou, na obou stranách zaznívají námitky [Poněšický, 2004, s. 21]. Jestliže by byla agrese vrozená, *nedá se chování, které podmiňuje, změnit, a tím se omlouvá odpovědnost za toto chování*. Opačná strana tvrdí, že pokud by byla naučenou, dala by se agrese *skrze správnou výchovu a vhodnější sociální podmínky snadno a beze zbytku odstranit. Výchovná praxe tuto domněnku nepotvrdila, naopak často přinesla opačné výsledky*.

2.1 Vrozená agrese

Podle **Sigmunda Freuda**, zakladatele psychoanalýzy, člověk čerpá ze dvou zdrojů energie, libida jako životodárného, o rozkoš usilujícího pudu, a thanatu, destruktivního pudu smrti. Tyto dvě síly jsou zdroji konfliktů v chování člověka. Agresivitu vysvětloval působením pudu smrti. Pud smrti můžeme interpretovat [Poněšický, 2004, s. 25] jako tendenci k sebestrukci obrácenou navenek ve formě agrese. Z extrémního pohledu by to znamenalo volbu „*bud' já, nebo ty*“. *Tento boj se projevuje v různých situacích: mezi tím, kam až lze kritizovat a co ještě tolerovat; co je obrana a co již protiútok; jak sladit egoismus a altruismus; kde je hranice mezi prosazováním se a vnucováním svých názorů jiným*.

Karel Lorenz [Poněšický, 2004, s. 23] přišel s názorem (1963), že agrese není jen pouhou reakcí na podnět, např. ohrožení, ale že jde o pudové neustále narůstající napětí, které hledá ve svém okolí příležitost k vybití. Jedná se o biologický proces, který zajišťuje jedinci i celému druhu přežití. V lidské společnosti chybí dostatek podnětů a příležitostí k vybití agrese pozitivním způsobem. Lidé si proto vytváří své specificky lidské konfliktní situace. *Společnost by měla poskytovat situace k bezpečnému vybití agrese*. Lidé, kteří mohou pozorovat násilí druhých nebo vyjádřit svou agresi nějakým

společensky akceptovatelným způsobem, projdou katarzí – uvolní bezpečným způsobem svou agresivitu [Hayes, 2007, s. 116]. Lorenzovu teorii výzkumy některých badatelů vyvracují. Buss (1966) zjistil, že agresivita jedinců, kteří mohli jiné osobě udělovat v průběhu experimentu elektrické šoky, spíše stoupá. Podobně Loew došel k závěru, že hněv jedinců, kteří jej mohli vyjádřit napadením jiného člověka, vzrůstá.

Jacobs, Brunton, Melville (1965) představili po studiu chromozomových abnormalit jinou teorii. Zjistili, že mezi vězni je více osob s chromozómy XYY než v běžné populaci. Došli k závěru, že jedinci s chromozómy XYY jsou agresivnější díky nadbytečnému chromozómu. Čermák [1999, s. 17] upozorňuje, že nadbytečný chromozom Y může být spojen s kriminálním chováním a nízkou inteligencí, nikoli však obecně s agresivitou.

2.1.1 Biologický přístup k agresi

Agrese je ovlivněna biologickými, psychologickými a sociálními faktory. Podíl těchto tří složek na agresivním chování jedince nemůžeme popřít a výzkumy zabývající se agresivním chováním obvykle spojují hledisko biologické, psychologické, sociální i kulturní.

Biologické výzkumy se soustředí především na otázku dědičnosti agrese, výzkum hormonů, neurotransmiterů a mozkových struktur ve vztahu k agresi a vlivu drog na agresivní chování.

Výsledky výzkumů **dědičnosti agrese** jsou rozporuplné. Někteří tvrdí, že dědičnost agrese nemůžeme potvrdit, jiné výzkumy naopak dokazují, že geny mají větší význam pro utvoření agresivního chování než prostředí. Nejčastěji se vliv dědičnosti zkoumá na monozygotních dvojčatech (Rushton, 1986).

Rozsáhlý dánský výzkum (Mednick, 1983, 1987) zjišťoval počet odsouzení pro kriminální čin u adoptivních dětí a tento stav srovnával s počty odsouzení adoptivních a biologických otců. Autoři došli k závěru, že lze předpokládat genetickou souvislost mezi biologickými otci a syny a že sociální vlivy jsou jen podpůrným faktorem. Doplňují však, že pokud se něco dědí, pak obecná tendence nerespektovat zákon [Čermák, 1999, s. 16].

Hormony ovlivňují lidské chování. V přímé souvislosti s agresí je uváděn mužský pohlavní hormon testosteron. Dobson (2003) upozorňuje na skutečnost, že

většinu násilných trestných činů páchají muži a že ve vězeních je velký nepoměr mezi muži a ženami [Bendl, 2004, s. 91]. Čermák [1999, s. 19] konstatuje, že *úroveň hladiny testosteronu lze považovat za dispozici posilující možnou agresi, která se projeví v chování jen tehdy, vyskytnou-li se současně i jiné podněty*. Bendl [2004, s. 92] v souvislosti s hormony zmiňuje kritické období vývoje člověka – pubertu. S hormonálními změnami v tomto období jsou spojeny výrazné změny v chování. Dospívající jsou vnímáni jako problematičtí v oblasti sebekázně, úcty k autoritě či zdvořilosti. Podle Stanislava Bendla by si měl být vědom každý vychovatel těchto změn spojených s obdobím dospívání člověka.

Mimořádně významnou roli při kontrole agrese hrají **neurotransmitery**, především acetylcholin, noradrenalin, dopamin a serotonin [Čermák, 1999, s. 25]. Acetylcholin a noradrenalin jsou spojovány s procesy spouštějícími agresi. Dopamin a serotonin jsou naopak zmiňovány v souvislosti s procesy redukcujícími agresi.

Neurotransmitery úzce souvisí s neurofyzilogickou **stavbou mozku**. Limbický systém má funkci kontroly emocí. Hippocampus obecně inhibuje agresi a amygdala je naopak zdrojem posilujícím agresivní reakci [Čermák, 1999, s. 21]. Část amygdaly přisuzuje emoční význam informacím a na pozadí dřívějších zkušeností a vrozených hodnotících mechanismů k nim přiřazuje emoční náboj. Funkce amygdaly spočívá tedy v regulování agrese [Bendl, 2004, s. 93].

Z měření pomocí EEG vyšlo, že mezi násilnými osobami se vyskytují ve větší míře abnormality (25% - 50%) než mezi neagresivními jedinci (5% - 20%) [Čermák, 1999, s. 22].

Biologické faktory agrese nemůže učitel ve své praxi téměř ovlivnit. Určitou možnost představuje spolupráce s odborníky, např. lze zvládnout spolupráci s odborníkem dětí s hyperaktivitou a poruchou pozornosti (ADHD) [Bendl, 2004, s. 95].

2.2 Teorie agrese-frustrace

J. Dollard a jeho kolegové (1939) navrhli jiné vysvětlení agrese. K agresivnímu chování dojde, pokud jsme frustrováni ve snaze dosáhnout nějakého cíle nebo uspokojit nějakou potřebu [Hayes, 2007, s. 118]. Tito autoři jsou názoru, že po každé frustraci následuje agrese. Jiní autoři s tímto názorem nesouhlasí a argumentují, že po frustraci mohou následovat různé reakce. Podle Poněšického [2004, s. 35] tato teorie *platí*

v případě aktuálních agresivních reakcí, nikoli však obecně, zvláště pokud jde o celkovou agresivitu, připravenost k násilnému reagování, která by měla být naopak dle této teorie tím slabší, čím méně frustrací zažije například dítě ve výchově. Argumentuje tzv. antiautoritativní výchovou. Děti, kterým rodiče odstraňují z cesty všechny překážky, jsou později silněji frustrováni jakýmkoli těžkostmi v životě a navíc nepoznají své hranice a ani druhých, čímž se častěji dostávají do konfliktů.

Heinz Kohut (1979) je toho názoru, že primární, nedestruktivní agresivita slouží separaci a individualitě. Destruktivní agrese pak vzniká v důsledku nepotvrzování vývojových kroků dítěte, nedostatkem empatie v jeho separačních úzkostech a zklamáních. Na Kohuta navazují další autoři, kteří vidí v agresi reakci na předchozí traumatické zážitky a narcistické rány [Poněšický, 2004, s. 38].

2.2.1 Náchylnost k agresi a typologie agresorů

U některých lidí dochází k snazšímu vybavení agrese, můžeme usuzovat na existenci určitých dispozic k agresivnímu jednání. Mezi autory je vedena diskuze o sociálních vlivech a predispozicích k vybavení agrese. Zdá se, že lze vysledovat určité stabilní tendence k agresivnímu chování, ale v určitých situacích se může i agresivní jedinec zachovat neagresivně a naopak [Čermák, 1999, s. 69]. Dispozice k agresivnímu jednání mohou být dány dědičností, ale také již zmíněným sociálním učením. Posilování agresivních tendencí je závislé značnou měrou na rodičích, jejich hodnotovém systému, stylu výchovy a jimi preferovaném způsobu chování [Vágnerová, 2002, s. 267].

Čermák [1999, s. 70] na základě rozlišení emocionálně reaktivní a instrumentální agrese vymezuje dva typy násilníků a doplňuje je o další možné formy násilníků.

Emocionálně reaktivní typ násilníka je vznětlivý nebo výbušný, snadno dojde k impulzivní reakci na slabý vnitřní či vnější podnět, má vysokou míru dráždivosti a je náchylný k emocionálním reakcím. Tito lidé nad sebou snadno ztrácí kontrolu. Mají strach ze selhání, cítí se depresivně, bezbranní a bezmocní, jsou citliví na kritiku. Silnou emocionální reakci, která se již spustila, je téměř nemožné dostat pod kontrolu a zabránit tak vyvolanému chování. Většina agresorů podle Čermáka patří do této kategorie.

Instrumentální typ agresora uplatňuje agresivní chování za účelem dosažení nějakého cíle, uspokojení svých potřeb. K tomuto typu přiřazuje Čermák i iniciátory šikany, kteří jednají promyšleně s jasným cílem ublížit oběti¹. Podobně se chovají tzv. antisociální osobnosti, které *záměrně vyhledávají konflikty a podněcují agresivní střety*. Svou neustálou připraveností k agresi vyvolávají ve svém okolí hostilitu a často pak musí čelit opravdové agresi.

Dále se Čermák podrobněji věnuje dalším třem typům agresora. Vymezuje násilníky, kteří nadměrně kontrolují svou agresi. Tito lidé jsou silně puzeni k agresi, ale potlačují ji v sobě. Pokud dojde k uvolnění jejich veškeré agrese, obvykle spáchají překvapující a velmi násilný čin. Dalším typem jsou lidé, kteří mají potěšení z krutosti. Dopouštějí se násilí, aby uspokojili svou *potřebu vidět a slyšet trpícího jedince*. Chtějí získat respekt druhých a moc nad ostatními jedinci. Posledním typem je psychopatická osobnost, jež se projevuje nápadným často se opakujícím agresivním chováním. Čermák [1999, s. 69] upozorňuje na nutnost rozlišovat projevy agrese u normální populace a u agresivních jedinců, jejichž chování je již mimo normu.

Spurný [1996, s. 43-44] vymezuje obecně způsoby chování vedoucí ke vzniku konfliktu. Ve výčtu uvádí různé formy útočnosti, agresivity a impulzivity. Agresoři se přirozeně stávají aktéry konfliktních situací. **Osobnostní dispozice** vedoucí ke konfliktnímu chování [Spurný, 1996, s. 41] představují kromě zvýšené agresivity myšlenková rigidita, emoční labilita, iritabilita, nedostatek sebevědomí, sklony nekriticky přijímat cizí názory, nižší úroveň obecných rozumových schopností, maladaptivita, impulzivnost nebo úzkostnost. Spurným vymezené dispozice vedoucí ke konfliktnímu jednání v různé míře korespondují s typy agresorů vymezenými Čermákem [1999].

Vágnerová [1998, s. 269-271] rozlišuje různé **varianty agrese**, v podstatě uvádí situace, ve kterých snáze dochází k agresivnímu projevu. Tendence reagovat agresivně se zvyšuje, jestliže nedochází k uspokojení některých potřeb člověka. Nejde jen o frustraci, ale i jiné zátěžové situace. Agrese funguje jako prostředek odreagování. Každý člověk jedná v zátěžových situacích jinak, protože každý jedinec má různou toleranci k zátěži. Riziko agresivního chování se rovněž zvyšuje v malých izolovaných skupinách, zvláště pokud je nelze opustit. Podobně je člověk frustrován omezením osobního teritoria, časově (mít chvíli jen pro sebe) a prostorově (mít prostor jen

¹ Charakteristice aktérů šikany je věnována samostatná pasáž.

pro vlastní věci). Domnívám se, že pedagog se s těmito situacemi může setkat především na vícedenních školních akcích mimo školu (školní výlety, lyžařský kurz)². K agresivnímu chování sáhne jedinec také, pokud brání své důležité hodnoty. Problematické jsou situace, kdy jde o nereálné ohrožení. O oprávněnosti užitého násilí je přesvědčen jen konkrétní jedinec nebo určitá skupina. Blízkou variantou je pomsta. Člověk sahá k násilí, aby změnil své pocity, vyrovnal se s křivdou, kterou samotnou již nelze vrátit. Agrese může sloužit jako kompenzace, jako zdroj náhradního uspokojení. *Násilí a ničení je jedním ze způsobů fiktivního ovládnutí světa, který má za cíl potvrdit hodnotu vlastní osobnosti, když už toho nelze dosáhnout jinak* [Vágnerová, 2002, s. 271]. K této kompenzaci nemusí docházet individuálně, ale formou ztotožnění se s jiným člověkem nebo skupinou. Poslední zmíněná varianta vysvětluje vandalismus nebo šikanu.

2.3 Agrese jako naučené chování

A. Bandura (1976) se domnívá, že agrese je naučená. Lidé se začnou chovat agresivně, protože v průběhu života zjistí, že se takovéto chování vyplácí. Agresivita vzniká v průběhu socializace a to třemi základními způsoby sociálního učení [Holeček, 1997, s. 7]: a) nápodobou druhých, b) identifikací a c) vlastním zážitkem. Jedinec se učí agresi také, pokud vidí, že někdo je za své agresivní chování odměněn. Bandura zpochybňuje hypotézu frustrace-agrese, na frustraci mohou lidé reagovat různými způsoby a právě těm se každý jedinec v průběhu socializace učí.

Tato teorie nastoluje otázku nad agresí zobrazenou médii. Pokud by tato teorie byla pravdivá, učili bychom se agresivnímu chování skrze násilí zobrazené v médiích³.

Podle Bandury děti napodobují modely, které vnímají jako inteligentní se sociálním vlivem a mocí a které zaujímají vysokou pozici v hierarchii skupiny. Pokud se dítě ocitne v podobné situaci jako model, využije chování, které se zástupně naučilo pozorováním modelu [Čermák, 1999, s. 54]. Tresty mají na agresi malý účinek. Dítě chápe trest jako úspěšný model dosažení cíle a tato zkušenost posiluje u dítěte agresivní chování.

² Typické jsou tyto situace pro zařízení internátního typu.

³ Problematické agrese a médií je věnována v samostatné kapitole.

Bandura (1983) se zabýval **procesy podněcujícími agresi**, vymezil základní čtyři [podle Čermák, 1999, s. 54]:

- *Prímá funkce modelování.* Když pozorovatel dostatečně zobecní svoji zkušenost z pozorované situace, může se domnívat, že v podobné situaci, lze podobnými prostředky dosáhnout podobných cílů.
- *Narušení inhibice.* Pozorovatel se učí, že se může vyhnout trestu.
- *Růst excitace.* Pozorováním agresivního chování jiných osob se zvyšuje emocionální excitace pozorovatele. Imitace je tímto stavem posilována a intenzita agresivní odpovědi se zvětšuje.
- *Zaměřenost na neobvyklé prostředky agrese.*

Bandura (1983) vymezil také mechanismy, které posilují opakované užití agrese [podle Čermák, 1999, s. 55]:

- Úspěšné dosažení cíle pomocí agresivního chování povzbuzuje jedince k opakování podobného chování v budoucnosti.
- Děti, které bývají cílem agrese jiných, se stávají samy velmi agresivními, pokud dokáží útoky vlastní protiagresi zastavit.
- Pokud je dítě přesvědčeno, že agresí může odvrátit špatné zacházení se svou osobou ve vzdálenější budoucnosti, použije tento prostředek, i když si uvědomuje, že pro ně budou bezprostřední důsledky velmi nepříjemné.

Bandurovy závěry jsou opřené především o jeho známý experiment s panenkou Bobo (děti sledovaly ženu napadající panenku Bobo, později s touto panenkou zacházely stejně agresivním způsobem během svého hraní si). Čermák [1999, s. 56] upozorňuje, že Bandurovy výsledky přesto vzbuzují určité pochybnosti. Zdůrazňuje především otázku záměrnosti imitovaného chování.

3 Nejčastěji zmiňované souvislosti agresivity dětí

3.1 Média a agrese

Vliv médií na člověka je nezpochybnitelný. Každý jedinec má v dispoziční výbavě obsaženou i agresi. Agresivní obsahy zobrazované v médiích pak ovlivňují již připravenou strukturu v jedinci [Čermák, 1999, s. 90]. Diskuze a výzkumy vlivu médií a mediálního násilí na člověka docházejí k rozporuplným závěrům.

Člověk se agresivním stává na základě biologicko-fyziologických dispozic, výchovy, vlivů rodinného prostředí a širšího sociálního prostředí, předchozí zkušenosti atd. [Suchý, 2007, s. 129]. Televize je dnes součástí života člověka již od raných let a má na jedince rozhodně silný vliv. Suchý upozorňuje, že v mnohých rodinách vystupuje televize jako nejvýznamnější komunikační partner dítěte.

Existují dva hlavní proudy vyjadřující se k agresivitě v médiích [Suchý, 2007, s. 130]. První představuje teorie sociálního učení, která říká, že agrese je naučená a osvojená od mediálních vzorů. Druhou je teorie katarze, která tvrdí, že sledováním násilí ubývá odhodlání dětského diváka projevit vlastní agresivitu.

Pro výzkum mediální agrese a její souvislosti s agresivitou jedince jsou významné především výsledky **longitudinálních studií**. Eron (1971) započal longitudinální výzkum v zemědělské oblasti státu New York, v němž pokračoval po deseti letech Lefkowitz (1977). Zkoumaným vzorkem byli žáci třetí třídy v roce 1960 a většina se účastnila i Lefkowitzova měření o deset let později. Výsledky výzkumu ukázaly na souvislost mezi sledováním mediálního násilí v dětství u chlapců a následným růstem agrese v rané dospělosti [podle Čermáka 1999, s. 99]. Huesmann (1984) provedl sondu o 22 let později. Dospěl k závěru, že agrese v dětství souvisí nejen s agresivním, ale také kriminálním chováním jedince [podle Čermáka 1999, s. 99].

Eron a Huesmann (1980) provedli v letech 1977-1978 výzkum v Chicagu. Výsledky ukázaly na souvislost mezi sledováním mediálního násilí a skutečnou agresivitou u dívek. Oproti chlapcům se u dívek agresivita jeví jako příčina volby násilných pořadů. Autoři tento výsledek vysvětlují tak, že dívkám je připisována obecně spíše pasivní neagresivní role a sledování mediálního násilí u nich funguje jako ventil jejich agrese [podle Čermáka 1999, s. 99]. Suchý [2007, s. 66] uvádí i odlišné vysvětlení souvislostí mezi mediálním násilím a nižší agresivitou dívek – většina

agresivních rolí v médiích připadá mužům a dívky proto v médiích nemají tolik modelů k napodobení.

Singer (1981) zkoumal 141 dětí v mateřské škole v průběhu jednoho roku. Výsledky výzkumu ho dovedly k závěru, že sledování televizního násilí přispívá k nárůstu agresivních projevů u dětí a ty pak zpětně vedou dítě k preferenci násilných programů [podle Čermáka 1999, s. 100].

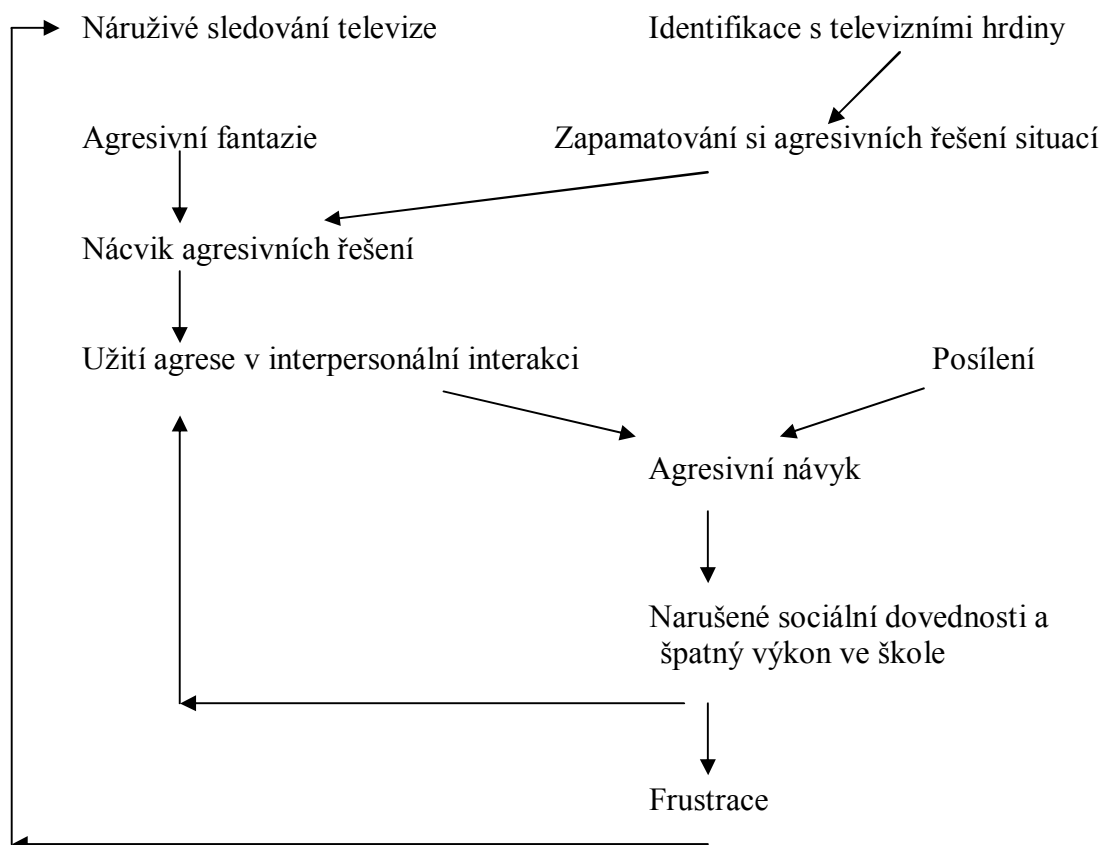
Čermák [1999, s. 105] došel k závěru, že násilí v médiích může přispívat k růstu agrese jedince. Podmínky, za kterých k nárůstu agrese v souvislosti s médii dochází, jsou ovšem nejasné. V tomto bodě se shoduje se závěry Suchého [2007, s. 130], který rovněž upozorňuje, že vztah mezi médii a agresí není přímý, ale je ovlivněn mnoha dalšími proměnnými.

V současnosti by se měla pozornost odborné veřejnosti upírat k modernějším formám mediálních technologií a to především k internetu, který je často zdrojem návodů nevhodných forem chování a místem prezentace již provedených činů. V souvislosti s užíváním moderních technologií se i u nás rozhořela diskuze na téma zákazu používání mobilních telefonů ve školách. Žáci videa pořízená mobilními telefony uveřejňují na různých internetových stránkách. Není třeba dodávat, že námětem těchto snímků je ponížení druhých - od spolužáků přes učitele dále. Například na oblíbených webových stránkách youtube.com najdeme celou řadu těchto nahrávek. Dalším problémem spojeným s médii jsou počítačové hry a otázka jejich vlivu na agresivitu dětí a problematika závislosti na počítačových hrách.

3.1.1 Dětský divák a média

Média poskytují dítěti různé **modely chování**. Jak již bylo zmíněno výše, vztah mezi agresivitou a médii je ovlivněn různými proměnnými. Problematiku mediální agrese a následné reálné agresivity u dětí a dospělých nelze rovněž zúžit jen na otázku nápodoby mediálních vzorů agrese. Čermák [1999, s. 91] upozorňuje, že „jde o velmi komplexní informaci, kterou nám o agresii poskytují média a jež může snížit účinnou kontrolu agrese, ovlivnit agresivitu prostřednictvím sociálního srovnávání, identifikace, mírou realističnosti agresivní scény apod.“ Huesmann (1986) vytvořil komplexní model dlouhodobých vztahů mezi sledováním televize a agresí dětí (viz Graf 1).

Graf 1. Huesmannův model vlivu sledování televize na agresi dítěte



Zdroj: Čermák, Ivo: Dětská agrese. Brno: CERM, 1998. S. 16.

Děti často imitují agresivní chování pozorované v médiích, napodobují zápas nebo střelbu. Agresivní chování předložené médiu se může stát součástí jejich kognitivních struktur a dítě pak v podobné reálné situaci jedná jako agresivní mediální vzor nebo tak, jak se domnívá, že by mediální vzor jednal [Čermák 1999, s. 91].

Denis McQuail (1999) ve své studii upozorňuje, že média mohou formovat **dětská očekávání a aspirace**. Děti v televizi hledají poučení o životě a spojují je s vlastními zkušenostmi [Suchý 2007, s. 64]. Rovněž Čermák [1999, s. 92] uvádí, že lidé mají tendenci vysvětlovat oprávněnost vlastní agrese na základě toho, co sledují v televizi.

Vliv na nápodobu agrese má také míra **realističnosti a konkrétnosti** zobrazené agrese. S nárůstem těchto faktorů narůstá i pravděpodobnost, že se divák bude chovat agresivně [Čermák 1999, s. 93]. Bandura (1973) tvrdí, že média mají vliv na důvěru jedince v bezpečnost světa a přeceňování možnosti, že se stane obětí kriminálního činu [podle Čermáka 1999, s. 93].

Se sledováním mediálního násilí je také spojován tzv. **princip desentizace**. Děti navyklé sledovat televizní násilí jsou necitelnější a pokud se stanou svědky reálného agresivního činu, je u nich nižší fyziologická reakce a jsou méně rozrušeny [Suchý 2007, s. 65]. Děti jsou „*imunní vůči reálnému násilí, akceptují násilí jako řešení problému, napodobují násilí, které viděly v televizi a identifikují se s některými charaktery agresorů*“ [Suchý 2007, s. 65].

U dětského diváka je podstatný především **věk** a dosažený **stupeň vývoje**. Jiráček a Köpplová (1998) soudí, že o samostatném užívání médií dětmi můžeme hovořit asi od třetího roku [podle Suchého 2007, s. 35]. Zhruba do pěti let se děti zaměřují při sledování televize na detaily. Pokud vyprávějí, mísí sledovaný děj a vlastní zkušenosti [Blažek 1995, s. 171]. V tomto věku jsou dětské hry založeny na nápodobě a může se tedy objevit napodobování scén zobrazených v médiích. Suchý [2007, s. 37] upozorňuje, že u dětí obecně podléhá sledování televize možnostem jejich koncentrace, hovoří u dětí o tzv. fragmentárním diváctví. U šestiletých až osmiletých dětí se již objevuje schopnost chronologického řazení scén. Právě v tomto období mají rodiče možnost ovlivnit důsledky sledování negativních scén v médiích, jelikož děti tohoto věku mají potřebu mluvit s dospělými o svých zážitcích spojených se sledováním televize [Suchý 2007, s. 36]. Od devíti až deseti let teprve děti získávají schopnost vnímat film komplexně. Rozlišují hlavní a vedlejší linie. Stále se soustředí na detaily. Chlapci oproti dívkám skrývají své pocity spojené se sledováním televize, to je činní náchylnějšími k negativnímu ovlivnění médií. Od jedenácti let jsou děti schopny vystihnout podstatu příběhu a distancovat se od děje. Dítě je v této době velmi ovlivněné svými vrstevníky. Televize umožňuje dítěti získat pozici v kolektivu dětí. Děti rády šokují dospělé hlasitým vyprávěním scén z „nevhodných“ filmů [Blažek 1995, s. 172]. Teprve od dvanácti let děti chápou cíl reklamy. Na základě vývojové psychologie dítěte označuje Suchý [2007, s. 37] za rizikového diváka mladšího dvanácti let. Antier [2004, s. 72] upozorňuje na základě studie Kolumbijské univerzity z roku 2002 na negativní účinky televize na dospívající. Mládež považuje dokonce za zranitelnější.

Obecně je za **nadměrné** považované **sledování televize** tři a více hodin denně [Suchý 2007, s. 62]. Vzhledem k množství násilných scén zobrazených v médiích je čas strávený před obrazovkou velmi podstatný pro vliv na agresi dítěte. Výsledky výzkumu R. Mezulánika (2003) ukazují, že české děti patří mezi nadměrné konzumenty televizního vysílání. Denně u nás sleduje televizní vysílání 44% dětí ve věku od 5 do 14

let bez rozdílu pohlaví. Tyto děti sledují televizi v létě v průměru 2,3 hodiny v pracovní dny a ve volných dnech dokonce až 4 hodiny denně. V zimě potom u televize tráví ještě více času, 3 hodiny v pracovní dny a 4,5 hodiny denně ve dnech volna. V průměru tedy české děti tráví 3,45 hodiny denně před televizí. Nezanedbatelným poznatkem je, že čtvrtina dětí podle výsledků výzkumu má v pokoji vlastní televizor [Suchý 2007, s. 63]. K podobným závěrům došli vědci Kolumbijské univerzity, kteří ve své longitudinální studii (2002) sledovali 707 dětí po dobu sedmnácti let. Jako rizikovou označují rovněž hranici tří hodin strávených před televizní obrazovkou. Srovnávali počet hodin věnovaných televizi a podíl dětí na násilné trestné činnosti. Zjistili, že téměř třetina dětí trávících tři a více hodin u televize denně spáchala nebo spáchá ve věku mezi šestnácti a dvaadvaceti lety nějaký násilný čin. Přičemž ovlivnitelnější médii jsou chlapci [Antier 2004, s. 71]. Antier rovněž varuje, že hodiny strávené před televizí v dětství mohou ovlivnit i osobnost dospělého, jelikož sledování televize trvale mění způsob, jakým jedinec vnímá svět.

Suchý [2007, s. 66] vymezuje na základě některých zmíněných poznatků **rizikovou skupinu dětských diváků**. Jde o jedince mladší dvanácti let, kteří sledují televizi tři a více hodin denně, mezi jejich oblíbené pořady patří akční, násilné a hororové filmy, které zobrazují především nebezpečné násilí (tzn. samoúčelné, bagatelizující, legitimizované jako sebeobrana nebo běžná strategie chování, vytržené z kontextu či adorované), nežijí ve spořádaném sociálním prostředí a jsou vybaveni silnější dispozicí k agresivnímu chování. Pro učitele jsou podstatné další důsledky spojené se sledováním násilí v médiích jako nízká sociální přizpůsobivost nadměrných dětských konzumentů televizního vysílání, omezená slovní zásoba, emocionální labilita (popř. necitelnost k reálnému násilí), zjednodušené vnímání světa nebo vnímání světa jako nebezpečného místa, prohlubování stereotypních rolí a negativní vliv na školní prospěch [Suchý 2007, s. 133].

Antier [2004, s. 72] doporučuje rodičům dodržovat několik zásad správného přístupu k televizi: *vybírat televizní program společně s dítětem, dívat se s dětmi společně na televizi a komentovat pořady, aby dětem byl přiblížen smysl pořadu, doba sledování televize by měla odpovídat věku dítěte a nedávat televizi do dětského pokoje*. Bohužel není uveden věk dětí, ke kterému se daná doporučení vztahují. Další tipy, jak pracovat s televizní obrazovkou, rodičům navrhuje Bohuslav Blažek v závěru své publikace „Tváří v tvář obrazovce“ [1995].

3.2 Agrese dětí a kriminalita

V naší kultuře jsou agresivní činy poškozující druhého nebo jeho majetek obvykle hodnoceny jako kriminální čin, následně je jedinec společností odsouzen k nějakému trestu. Obecně je v literatuře přijímán názor, že u dětí by trest měl následovat, co nejdříve po spáchání neakceptovatelného činu. Stejně stanovisko by mělo platit nejen v rodinné výchově, ale také v celé společnosti. Státní instituce pracující s mladými pachateli kriminálních činů by v těchto případech tedy neměly otálet s řešením.

Násilných trestných činů se nejčastěji dopouštějí mladí muži. Mnozí autoři se snažili určit subkulturu, z které nejčastěji vzejdou pachatelé kriminálních činů. Hypotézy, že agresivní jedinci pocházejí nejčastěji z nižších vrstev a minorit, se plně nepotvrdily [Čermák 1999, s. 125].

Agrese souvisí s hodnotami, které daná subkultura uznává. Cohen v roce 1955 upozornil na rozdíly mezi hodnotami nižší a střední vrstvy. Ve školním prostředí dochází pak k rozporu hodnot dětí z nižších vrstev a hodnot střední třídy, které reprezentuje škola [podle Čermáka 1999, s. 124]. Jiný názor říká, že **hodnoty** delikventů se neliší tolik od společností obecně přijímaných, jako jsou soukromé vlastnictví a respektování prostoru. Hodnoty delikventů obsahují ale odlišné aspekty – vyhledávání dobrodružství, vzrušení, napětí a touhu po velkém bohatství. Zásadní rozdíl není v hodnotách, ale ve způsobu jejich dosahování, u delikventních skupin je prostředkem jejich dosažení často násilí [Čermák 1999, s. 125]. Narušený hodnotový systém jako rizikový faktor pro kriminální chování je přisuzován obvykle negativním vlivům v průběhu socializace [Čermák 1999, s. 130]. Felson (1994) ve svém výzkumu zjistil, že hodnoty delikventních spolužáků ovlivňují agresivní chování nově příchozích žáků. Možná jsou dvě hlediska – hledisko sociální kontroly a socializace. První vysvětlení je, že nově příchozí žáci se přizpůsobují tlaku násilného okolí, ačkoli sami nemají zvnitřněné agresivní hodnoty. Druhé říká, že hodnoty agresivního okolí pronikají do hodnotového systému nově příchozího jedince a i do jeho chování [Čermák 1999, s. 126].

Farrington (1995, 1999, 2000) na základě longitudinální studie započaté v roce 1961 během níž sledoval 411 chlapců od věku 8 a 9 let, definoval **indikátory** potenciální budoucí kriminality. Zařadil mezi ně asociální chování v dětství, hyperaktivitu, impulzivitu a nesoustředěnost, nízkou inteligenci a nepravdělnou školní

docházku, výskyt kriminality v rodině, finanční problémy rodiny a nedostatečnou péči rodičů o dítě. Nejvhodnějším ukazatelem recidivy v dospělosti se ukázalo odsouzení rodiče před dosažením deseti let dítěte [podle Kyriacou 2005, s. 140]. Příčiny vymezené Farringtonem se shodují s těmi, které uvádí Oldřich Matoušek [1996]. Ten zmiňuje navíc institucionální výchovu, ale upozorňuje i na nárůst kriminality v úplných a stabilních rodinách vyznačujících se subdeprivací dítěte.

Řada výzkumů pracuje s hypotézou, že žáci s obtížemi v oblasti **sebeovládání** mají vyšší sklon ke kriminalitě. V souvislosti s touto otázkou jsou zastávány dva různé názory. Podle prvního názoru je důsledkem špatného ovládání emocí frustrace a vztek následované násilným chováním. Jiný názor říká, že delikventní chování se vyvine u jedinců, kteří v souvislosti s pácháním zločinu zažívají vzrušení. Potvrzení hypotézy by přineslo návod pro prevenci kriminality dětí v podobě učení se vhodným strategiím chování, především strategií zvládání hněvu [Kyriacou 2005, s. 138].

V **České republice** se nezletilí (1-14 let) dopustili 2710 trestných činů v roce 2007, z toho 498 násilných činů, 86 mravnostních deliktů (18 znásilnění a 62 pohlavních zneužití) a 2 vražd. Podíl u mladistvých (15-17 let) je několikrát vyšší. Děti (1-17 let) se v roce 2007 dopustily více jak desetitisíce trestných činů. Z nejzávažnějších se jednalo o dvanáct vražd a 1520 případů násilných trestných činů⁴. Pozitivním zjištěním je, že oproti roku 2000 klesl počet trestných činů nezletilých a mladistvých o více než polovinu. U násilných trestných činů není rozdíl tak výrazný, přesto došlo k poklesu o 632 případů. Nepříznivé je ovšem zdvojnásobení počtu vražd (v roce 2000 se dopustili mladiství pěti vražd, nezletilí žádné)⁵.

Kyriacou [2005, s. 132] přisuzuje škole významné postavení v ovlivňování kriminality mládeže. Právě školu považuje za schopnou „*přimět žáky k sociálnímu a pozitivnímu názoru na sebe a své budoucí plány.*“ Vymezuje rovněž konkrétní body, které souvisí s **prevencí kriminality ve škole** – vyhnout se „označkování“ žáka, morální a protidrogová výchova, trénink nácviku společensky přijatelných metod řešení problému a zvládání situace, spolupráce rodiny a školy, posílení pozitivního sebehodnocení zážitkem úspěchu aj. [Kyriacou 2005, s. 147-148].

⁴ Statistické přehledy kriminality za období od 1. 1. 2007 do 31. 12. 2007. Dostupné z: <http://web.mvcr.cz/archiv2008/statistiky/index.html> . 23. 3. 2009.

⁵ Statistické přehledy kriminality za období od 1. 1. 2000 do 31. 12. 2000. Dostupné z: http://web.mvcr.cz/archiv2008/statistiky/krim_stat/2000/index.html. 23. 3. 2007.

4 Charakteristika vývojových období žáka 2. stupně základní školy

Věk žáků druhého stupně základní školy se pohybuje zhruba od 11 do 15 let. Toto věkové rozmezí koresponduje s věkovým vymezením období puberty. Počáteční fázi puberty označujeme jako prepubertu. V období puberty dochází k převratným změnám fyzického, psychického i sociálního charakteru. E. Erikson charakterizoval období puberty jako „*hledání vlastní identity, bojem s nejistotou a pochybnostmi o sobě samém, o své pozici ve společnosti*“ [Vágnerová 2000, s. 210]. Ve vztahu k agresivitě dětí je třeba upozornit na některé charakteristiky pubertálního období, které umožňují definovat normalitu jednání dítěte.

V době puberty dochází ke změnám **prožívání**. Pubescenti jsou více labilní, mají tendenci reagovat přecitlivěle na běžné podněty. Jejich reakce nejsou přiměřené k nastalé situaci. Nálada pubescentů je velmi kolísavá. Změna prožívání se projevuje větší impulzivitou a nedostatkem sebeovládání [Vágnerová 2000, s. 215]. Zmíněné faktory patří k rizikovým pro vyvolání konfliktů, případně užití agrese.

Období puberty odpovídá Piagetovu stadiu formálních logických operací. Pubescenti jsou schopni uvažovat v hypotézách, přemýšlejí o budoucnosti.

Komunikace pubescentů je velmi konfliktní. Odmítají autority a jejich normy. Hledají svou identitu prostřednictvím osamostatnění se od rodiny a následnou identifikací se skupinou vrstevníků. Komunikace je silně ovlivněna snahou o upoutání pozornosti. Vytváří si vlastní slangový jazyk, mluví hrubě a hlučně. Soustředí se na komunikaci a jednání v rámci skupiny, okolní lidé je nezajímají.

Období je charakteristické jakýmsi pubescentním **egocentrismem**. D. Eldkin popsal několik variant tohoto egocentrismu [podle Vágnerová 2000, s. 220]. Jednou z možností projevu egocentrismu v pubertě je hyperkritičnost dospívajících, jsou nadměrně kritičtí a odmítají jakékoli kompromisy, volí radikální řešení. Dalším projevem je záliba ve vedení polemik s vrstevníky, rodiči nebo učiteli. Trénují si schopnost argumentovat a své argumenty považují za naprosto jednoznačné. Jiným projevem je přesvědčení pubescentů o jedinečnosti jejich myšlenek, pocitů a zkušeností. Dále Eldkin uvádí vztahovačnost pubescentů. Ti mají pocit, že jsou neustále sledováni

svým okolím. Všechny zmíněné projevy chování pubescentů se snadno vychovatelům, učitelům i rodičům jeví jako drzost dítěte a posléze vedou ke konfliktům.

Z hlediska **školy** a především vyučování je podstatná tendence dospívajících se pokud možno nenamáhat. Hledají způsoby, kterými dosáhnou požadovaných výsledků tak, aby vynaložili co nejméně vlastního úsilí. Školní výsledky ztrácejí pro pubescenty na významu. Běžně jsou zpochybňovány znalosti, které jsou žákům ve škole předkládány. Zainteresovanost na prospěchu a hodnocení školou se zvyšuje až v souvislosti s volbou studia nebo povolání. I dospívající si jsou vědomi, že úspěšnost ve škole a vzdělání rozhoduje o jejich budoucnosti.

Zmíněné charakteristiky období puberty mění pohled na některé agresivní projevy dětí, respektive na interpretaci těchto projevů. Učitel by měl být dobře seznámen s vývojovou charakteristikou období dětí, které učí.

5 Agresivita v prostředí školy

Na základě výše podaných poznatků můžeme konstatovat, že agresivita se nutně vyskytuje v prostředí školy. V každé třídě může učitel identifikovat žáka, který je agresivnější než ostatní nebo který snáze sáhne po agresivním řešení problému. Většina jedinců ve většině případů je schopna agresivitu zpracovat do sociálně přijatelné formy [Lazarová 1998, s. 24]. Někteří ovšem toho schopni nejsou. Pro učitele je zásadní otázkou, jak s těmito jedinci pracovat tak, aby neohrožovali své okolí a ani sami sebe.

Čermák [1998, s. 20] říká, že *„škola je živnou půdou pro rozvoj agrese dětí“*. Zdůrazňuje **vliv učitele** na rozvoj agrese u dětí. Argumentuje především rolí školy jako instituce v české kultuře. Škola je založena na dominantním postavení českého učitele a podřízeném postavení žáka. Problém vzniká ve vztahu učitele ke kreativním a zvědavým žákům a žákům, kteří nerespektují učitelovo postavení. Podle Čermáka učitel nutně užije v takovéto škole donucovacích prostředků, čímž žákovi předkládá model úspěšného užití moci a agrese. Upozorňuje, že učitel by měl citlivě vnímat podněty od dětí a zvláště dobře porozumět dětské žádosti o pomoc a potřebě světit se učiteli. Pokud učitel dítě odmítne, ztrácí jeho důvěru a zároveň své postavení autority. Jde o typ učitele, který je ochoten ve třídě přehlížet i otevřené projevy agrese mezi dětmi jen pro své pohodlí. Podle Čermáka právě, když je autorita nepřítomna, se nejvíce daří agresii. Tito učitelé svou lhostejností k problému agrese a šikany napomáhají k jejich udržení i do budoucnosti. Podobný názor zastává Michal Kolář [2005, s. 92-93]. Domnívá se, že největší překážkou úspěšné prevence šikany na školách je tradiční způsob výuky. Ve škole je jasně dána hierarchie. Učitel skupinu řídí svými pokyny, komunikace mezi třídou a ním je jednostranného charakteru. Žáci pak nepřijímají učitelovy snahy a cíle. Bezpečí a spravedlnost končí s odchodem učitele ze třídy. Tradiční pedagogický styl podle Koláře nahrává agresorům.

Agresivních projevů je celá řada a jsou velmi rozmanité⁶. Lazarová [1998, s. 24] uvádí jako nejběžnější projevy agrese ve školním prostředí: bitky, verbální agresii, provokování, pošťuchování, kopání a agresivitu jako součást šikany.

Domnívám se, že učitele a vedení škol (podle mediálních zpráv a zkušenosti z praxe) trápí využívání moderních technologií žáky k šíření agresivních nahrávek

⁶ Viz kapitola Druhy agrese.

z prostředí školy. Důkazem, že se nejedná o malicherný problém, je i zavedení termínu „**kyberšikana**“. I v českém prostředí se již vedla diskuze o zákazu užívání mobilních telefonů ve školách. Postrachem je internet, kde žáci nejenom uveřejňují svá videa, ale i škodlivé názory a návody k páchání další agrese (od provokování učitelů k sebepoškozování). V poslední době se i v České republice objevily zprávy o přípravě útoku na školu a spolužáky avizované agresorem na internetu.

Student plánoval bombový útok na gymnázium. Byl hodný kluk, říkají o něm

24. března 2009 10:06, aktualizováno 17:59

Policisté zatkli mladíka, který chtěl vyhodit do vzduchu budovu gymnázia v Novém Bydžově i se spolužáky. Informoval o tom Útvar pro odhalování organizovaného zločinu. Podrobnosti policie tají, protože studentovi ještě nebylo osmnáct let. Je ve vazbě a hrozí mu až pět let vězení.

"Útvar pro odhalování organizovaného zločinu se v současné době skutečně zabývá případem podezření z trestného činu obecného ohrožení spáchaného ve fázi přípravy, kdy měl být konkrétní osobou plánován bombový útok v jedné ze škol na Královéhradecku," uvedl mluvčí útvaru Pavel Hanták.

Student z Bydžova měl prý u sebe připravenou bombu

26. března 2009 20:03

U mladíka, který chtěl vyhodit do vzduchu gymnázium v Novém Bydžově i se spolužáky, prý policie našla hotovou a připravenou bombu. Podle televize Nova přitom už dříve policie objevila plán školy s rozmístěním výbušnin.

Zdroj: www.idnes.cz

V této souvislosti se diskutuje o příchodu trendu, s kterým se již setkali v zahraničí. Jedná se o případy, ve kterých žák přichází do školy s cílem vraždit. Následky jsou tragické. Oběťmi jsou učitelé i agresorovi spolužáci a obvykle také agresor samotný. Následky si nesou samozřejmě všichni, kteří takovýto útok přežili. Tento trend je zatím spojen především se středními školami. Dokládám příklad z nedávné doby, kdy útočník vraždil na své bývalé základní škole.

Útočník z německé školy zabil patnáct lidí. Nakonec zemřel i on

11. března 2009 10:48, aktualizováno 21:16

Sedmnáctiletý mladík, kterého policisté později identifikovali jako bývalého studenta školy Tima Kretschmera, podle všeho zabíjel ve třech třídách. Během dvou minut zastřelil devět studentů ve věku 14 až 15 let a tři učitele. Většina zemřela na místě. ... Útočník se ale nehodlal policistům vzdát a pustil se s nimi do přestřelky, kterou nepřežil. Zahynuli také dva kolemjdoucí a dva policisté byli těžce zraněni. Z nejnovějších informací policie vyplývá, že není vyloučeno, že se Kretschmer zastřelil sám.

... Motiv vraha policisté zatím neznají. Sedmnáctiletý Tim Kretschmer ještě loni na škole Albertville studoval. Podle německých médií byl nenápadný a patřil mezi průměrné žáky. Po ukončení studia šel na nástavbu.

Zdroj: www.idnes.cz

Situace v České republice ještě nedošla do tohoto stádia. Slavomil Hubálek v rozhovoru pro web idnes.cz⁷ dává do souvislosti tuto skutečnost s dostupností zbraní ve společnosti. Zmiňuje možnou spojitost mezi útoky na školách a hraním akčních počítačových her, jejichž podíl vlivu rozhodně nepovažuje za zanedbatelný.

Riziko útoku žáka na školu ve výše zmíněné formě je relativně nízké. Mnohem nepříznivější jsou výsledky statistik o výskytu **šikany** na školách⁸. Z celonárodního výzkumu výskytu šikanování na základních školách z roku 2001 vyplynulo, že 41 % žáků je šikanováno. Ještě závažnější je zjištění, že 90 % učitelů nedokázalo vyřešit základní diagnostickou situaci [podle Koláře 2005, s. 13-14]. Velmi podobné výsledky přináší zahraniční studie, např. Moritova studie z roku 2001 uvádí, že přibližně 40 % dětí v Anglii je šikanováno [Kolář 2006, s. 16]. Tyto čísla ukazují, že šikana se pravděpodobně objevuje na všech školách.

Kromě šikany mezi žáky se objevují i případy šikanování učitele žáky. Jedná se především o verbální útoky. Domnívám se, že nejčtenější formou je již zmíněná kyberšikana a verbální útoky. Problematika šikanování učitele se v odborné literatuře téměř neobjevuje.

Šikana je nejběžnější z nejzávažnějších forem dětské agrese. Nejtěžším úkolem učitele je rozlišit pouhé „škádlení“ mezi žáky od závažného problému.

Příčiny dětské agrese vyplývají z výše zmíněných teorií agrese. Učitel by měl být obeznámen s různými příčinami agresivního chování žáků. Nejméně může učitel ovlivnit vrozené příčiny agrese žáka. Pokud jsou žakovy agresivní projevy spojené s nějakou poruchou, např. ADHD, vliv učitele je velmi omezený. Může těmto žákům nabídnout individuální plán nebo zařadit do výuky prvky, které usnadní dítěti, jeho spolužákům i učiteli samotnému pobyt ve škole. Metzler a kol. (2000) uvádějí, že 10 % dětí v Anglii trpí psychickými poruchami. Obecně učitelé často přeceňují vliv motivace a chtění žáka [Vágnerová 2001, s. 5]. Vágnerová upozorňuje, že interpretace problému hraje významnou roli. Jestliže je za příčinu označena nějaká jiná osoba než žák nebo je příčina neosobní, bývá dítě mnohem více učitelem tolerováno. Mezi další možné příčiny patří již zmíněný způsob socializace žáka. Chování dítěte je značně ovlivněno modely, které mu nabízí jeho okolí. Příčinou agresivního chování může být v některých situacích frustrace dítěte. Agrese může vzniknout jako důsledek citové deprivace, kdy si jedinec

⁷ Dostupné z: http://zpravy.idnes.cz/masove-vrazdy-se-siri-jako-nakaza-rika-po-krveproliti-v-nemecku-psycholog-15c-/domaci.asp?c=A090317_162653_domaci_dp. 31. 3. 2009.

⁸ Problematice šikanování je věnována samostatná kapitola.

hledá náhradní uspokojení deprimované potřeby [Lazarová 1998, s. 25]. Nezanedbatelný význam mají osobnostní faktory – temperament dítěte, labilita, impulzivita (viz výše Spurný). Neschopnost pedagoga identifikovat příčinu problematického chování žáka připisuje Vágnerová [2001, s. 5] učitelově emocionální angažovanosti v případě.

Agrese nemusí být jen příčinou problémů dítěte, může představovat také symptom nějakého jiného problému. Obvykle dojde u jedince stresovaného nějakou událostí k zásadní změně chování, např. veselý žák se uzavře nebo pilný žák začne svou práci odbývat [Kyriacou 2005, s. 14]. Ve společenském prostředí se nachází celá řada stresorů, které mohou ovlivňovat chování dítěte.

Jak již bylo zmíněno, dětskou agresi může podněcovat v prostředí školy samotný učitel. **Nevhodné pedagogické působení** může mít vliv na nárůst agrese dětí. Vágnerová [2001, s. 7-8] uvádí několik typů osobností učitele, které zvyšují riziko vzniku problémů v nějaké oblasti. Mezi rizikové typy osobností uvádí nejistého učitele, který může chování žáků interpretovat mylně jako útoky na svou osobu a od žáků bude vyžadovat odpovídající chování k autoritám. Živý a temperamentní učitel se snadno, oproti předcházejícímu typu, dostane do konfliktu s bázlivými a úzkostnými dětmi. Stereotypní přístup k dětem a s ním spojenou nižší toleranci k rušivým projevům žáků bude mít pravděpodobně starší, unavený učitel. U tohoto typu je rovněž vyšší riziko „nálepkování“ žáků. Nejnižší toleranci k odchylkám chování žáků mají učitelé uplatňující autoritativní přístup. Žáci se zároveň od tohoto učitele učí, že kdo má moc, rozhoduje. Za rizikové považují rigidní a autoritativní formy komunikace také Langová a Vacínová [1994, s. 33].

Velký význam pro zvládání agrese dětí má **sociální klima třídy**, potažmo klima školy a společnost. Podněty ze společnosti nemůže učitel ovlivnit, např. nemůže dětem přímo zabránit ve sledování mediálního násilí nebo hraní počítačových her. V jeho silách je alespoň částečně ovlivnit, nejen vnímání této produkce žáky, ale i interpretování celospolečenského dění a společenských hodnot. Prostředí, ve kterém se škola nachází, působí na její klima, např. struktura obyvatelstva, ekonomické a kulturní zázemí okolí. V současnosti by pedagogické sbory měly mít díky školním vzdělávacím programům dostatek prostoru pro uplatnění vlastní kreativity ve výuce a celkové organizaci života školy. Rámcový vzdělávací program zaručuje v rámci vymezení cílů základního vzdělávání posílení principu demokracie, obousměrnou komunikaci na školách a další prvky, které napomáhají pozitivnímu klimatu školy. Charakter

sociálního klimatu třídy určuje především interakce učitel-žák [Langová, Vacínová 1994, s. 33]. Aspy a Roebuck (1977) ve svém výzkumu zjistili, že žáci uplatňovali sociálně vhodné strategie chování, kognitivně se rychleji vyvíjeli a byli pozornější, jestliže jejich učitel vykazoval vyšší schopnost empatie a respektu žáků [podle Langová, Vacínová 1994, s. 33]. Ginott (1971) se zaměřil na charakteristiku komunikace mezi učitelem a žákem a jejím vlivem na sociální klima třídy. Domnívá se, že učitel by měl žákům nabízet příležitosti k nezávislému chování, např. možnost spolurozhodovat o dění ve třídě. Naopak zavrhuje postupy založené na nařizování a vynucování. Podle Ginotta by si měl učitel vážit příležitostí spolupráce žáků. Dále učitele nabádá k respektování pocitů žáků [podle Langová, Vacínová 1994, s. 33-34]. Osobnost učitele, jeho pedagogický styl, způsob řízení třídy a způsob komunikace s žáky jsou základními prvky utvářejícími sociální klima třídy. Z předeslaných poznatků vyplývá, že učitel by neměl rozhodně podceňovat svůj vliv na žáky a své možnosti ovlivnění dění ve třídě. Na nedoceněnost potřeby práce s třídním kolektivem za účelem zlepšení klimatu třídy upozorňuje Pavlína Němcová [2006, s. 20]. Tato autorka provedla diagnostiku třídních kolektivů opavských škol ve školním roce 2004/2005 s cílem získat data pro návrh prevence sociálně nežádoucího chování dětí. Z analýzy vyplynulo, že existují třídy, kde si žáci navzájem nevěří a netolerují se. Méně než polovina žáků se těší do některých tříd. Třetina žáků se v některých třídách nedočká pomoci s problémem. Ve 43 % tříd ze vzorku si 70 % žáků myslelo, že je někomu ve třídě občas ubližována, z toho ve 12 % tříd tento názor sdílelo 90-100 % žáků. Autorka na základě vlastních návštěv tříd zjistila, že se nejedná nutně o šikanu, ve třídách si žáci ubližovali navzájem a nebylo možné identifikovat konkrétní oběť. Jako východisko se nabízí práce s třídním kolektivem. Podle Němcové by v ideálním případě měl v každé třídě třídní učitel využívat psychosociální hry pro prohloubení komunikace mezi žáky, jejich sebepoznání a vzájemné poznání se, které by umožnily nárůst tolerance a důvěry mezi žáky. Práce učitele na pozitivním klimatu třídy představuje jednu ze základních forem prevence nežádoucích jevů v chování žáků.

5.1 Vliv skupiny na agresivní chování

Člověk je v průběhu svého života stále členem určitých skupin. V dětství je dominantní skupinou rodina. Později je její role omezena. V pubertě získává na síle

vlivu skupina vrstevníků. Skupina do značné míry určuje chování jedince, její vliv sahá až k otázce agrese jedince.

Poprvé výrazněji na problematiku skupinové chování poukázal v roce 1895 G. Le Bon. **Le Bon** varoval, že dav představuje nebezpečnou až patologickou událost. Lidé v davu se podle něj chovají barbarsky, jelikož se neřídí vlastním svědomím [podle Hayes 2007, s. 129-130]. Jedinec v davu nejedná vědomě a emoce se nakažlivě šíří davem [Čermák 1999, s. 81].

Dav nebo skupina je anonymní a ztrácí se v ní individuální odpovědnost [Vágnerová 2001, s. 65]. Skupina poskytuje jedinci skupinovou identitu. Jedinec získává na sebevědomí a sebejistotě, ale zároveň je skupinou omezena jeho individualita. Skupina přináší větší moc a volnost v jednání, jedinec se chová i takovými způsoby, které by pro něj byly za jiných okolností nepřijatelné. Agresivita ve skupině není chápána jako porušení norem. U jedince se neobjevují pocity viny [Vágnerová 2002, s. 268]. Vágnerová upozorňuje na skutečnost, že už „*v dětském věku se zdánlivě zmenšuje závažnost nějakého činu, jestliže ho spáchala skupina*“ [Vágnerová 2001, s. 65]. Obecně známá je dětská argumentace typu „*Oni to dělali taky*“ apod. V rámci skupin se společnost rozděluje na „*my*“ a „*oni*“. U jedince potom může dojít k přeměně hodnotového systému. „*Hodnoty skupiny pak převládnu nad obecnými a jsou prosazovány jakýmkoli prostředky, důležitý je jen cíl, prezentovaný pozitivně*“ [Vágnerová 2002, s. 268].

Čermák [1998, s. 11] dodává, že skupina má vliv na **posilování agrese**. Děti, které jsou častěji v interakci se svými vrstevníky, si lépe osvojují agresi. Výzkumy ukazují, že agresivní děti nejsou v dětském kolektivu oblíbeny. Toto zjištění neplatí obecně pro všechny skupiny. Agresivní dítě je snáze přijatelné pro skupiny podobně agresivních dětí. Pokud je agresivní dítě neoblíbené ve škole, bude pravděpodobně neoblíbené i v jiných vrstevnických skupinách [Čermák 1998, s. 11].

Skupina vrstevníků má bezesporu vliv na agresivní projevy jedince. Vliv skupiny je podstatný při šikaně, u které je upozorňováno, že nejde o „onemocnění“ jedince, ale právě celé skupiny (viz Kolář, Říčan).

5.2 Agresivní dítě jako problémový žák

Kategorie problémový žák představuje širokou škálu dětí s problémy. Spadají do ní i děti s agresivními projevy. Obecně je za problémového považován takový žák, jehož projevy jsou v rozporu s aktuálně přijímanou normou a často se školskými požadavky. Vágnerová [2001, s. 5] definuje problémového žáka dvěma momenty: a) jde o jedince, který vyžaduje od učitele odlišný přístup, zpravidla náročnější než je jeho standardní chování a b) jde o jedince, který přináší učiteli méně uspokojení, protože výsledek žákovy práce často neodpovídá vynaloženému úsilí. Stejná autorka upozorňuje, že hodnocení žáka jako problémového a míra tolerance projevů tohoto žáka do značné míry závisí na osobnosti učitele.

Za problematickou označují často učitelé i rodinu dítěte [Vágnerová 2001, s. 11]. Obvykle jde o rodinu, která není ochotna s učitelem spolupracovat. Konflikty mezi rodiči a učitelem samozřejmě mají neblahé důsledky na dítě samo. Nejhůře učitelé přijímají skutečnost, pokud se domnívají, že rodiče by byli schopni spolupráce, ale nejsou ochotni.

Již výše bylo zmíněno, že přijetí problémového žáka závisí na příčinách, které jsou jeho chování připisovány. Pokud je za příčinu považována jiná osoba nebo neosobní příčina, je dítě zpravidla více tolerováno. Obecně je u školního dítěte předpokládáno, že je schopno se chovat podle školních norem. Projevy dítěte s problémy v oblasti chování jsou vnímány často učiteli jako „naschvál“ [Vágnerová 2001, s. 10]. Vágnerová upozorňuje, že učitelé často ignorují možnost, že u dítěte jde o nezralost sebeovládání nebo selhání dítěte v důsledku zátěže. Kyriacou [2005, s. 13] uvádí typické reakce objevující se při nepřiměřeném stresu v chování dítěte: hostilita, lhostejnost, nezáměr, výbuchy násilí, bolesti svalů, ustaraný pohled, neschopnost koncentrace a snadná drážditelnost. Z hlediska hodnocení agresivních projevů dětí jsou významné především hostilita, výbuchy násilí a snadná drážditelnost. Učitelé by měli k agresi dětí přistupovat i jako k možnému symptomu jiného problému dítěte. Základem pro řešení agresivních projevů dětí je správná diagnostika problému dítěte.

Každý jedinec reaguje na zátěžové situace různým způsobem především v závislosti na předcházejících zkušenostech a typu temperamentu jedince [Vágnerová 2002, s. 37]. Člověk si v průběhu života vytváří obranné strategie. Jejich cílem je obnovit nebo uchovat psychickou pohodu a rovnováhu [tamtéž]. Obecně lze obranné reakce rozdělit do dvou kategorií – založené na principu útoku a úniku.

Útočné obranné strategie se mohou projevit přímým útokem na předpokládaný zdroj ohrožení nebo zástupnou agresí [Vágnerová 2002, s. 37]. Jedinec si najde náhradní objekt, proti kterému zaměří svou agresí. Může se jednat i o agresí obrácenou proti sobě samotnému. Vágnerová doplňuje, že od agrese jsou odvozeny i obranné mechanismy jako snaha o upoutání pozornosti nebo sebezprosazování se. Těchto poznatků by si měli být vědomi učitelé. Častou chybou je špatná identifikace agresora učitelem⁹. Za útočníka je mylně označen bránící se žák, jelikož učitel obvykle vstupuje do již rozjetého konfliktu mezi žáky, kdy už oba žáci uplatňují agresivní chování.

Únikové obranné reakce jsou založené na změně postoje jedince, hledání podpory, zkreslení reality nebo rezignaci [Vágnerová 2002, s. 38-39]. Na zkreslení reality se zakládají obranné strategie jako popření (jedinec přijímá jen informace, které pro něj nejsou ohrožující), potlačení a vytěsnění (realizují se jen ve vědomí jedince; vytěsněné obsahy se dále projevují v nějaké zastřené nebo pozměněné podobě), fantazie (nahrazení nepříjemných zážitků zážitky uspokojujícími, ale nereálnými, např. také bájeví lhavost), racionalizace (obrana zdánlivým logickým přehodnocením ohrožující situace). Jiné obranné reakce jsou založené na změně postoje jedince. Regrese je únikem jedince na nižší vývojové stádium, obvykle je vyžadována podpora okolím. Identifikace je posílením vlastní hodnoty ztotožněním se s jedincem nebo skupinou, kterou lze obdivovat. Rizikem je identifikace se skupinou jednající asociálně. Substitute je obrana nahrazením nedosažitelného uspokojení jiným, snáze dosažitelným. Často jde o obranu na frustraci. Rezignace je obrana založená na vzdání se předem uspokojení. Únikové obranné reakce mohou mít i svou patologickou formu. V souvislosti s agresí je zmiňována identifikace, substitute nebo racionalizace.

Agrese se tedy může objevit jako obranný mechanismus v různých situacích v závislosti na zkušenostech a osobnosti dítěte. Agrese může ukazovat jako symptom na celou škálu problémů [Kyriacou 2005], např. tělesné zneužití, pohlavní zneužití, úmrtí blízké osoby, subdeprivaci. Může být symptomem nepřiměřeného stresu dítěte. Zdrojem stresu může být školní i jiné prostředí. Oběť agrese může reagovat dalšími prohřešky proti normě, např. záškoláctvím.

Agresivně se mohou projevovat jedinci s nějakou psychiatrickou poruchou. V rámci školního prostředí se projevují různé **poruchy chování**, jejich přehled uvádí Mezinárodní klasifikace nemocí - 10. revize. Kromě kategorie poruchy chování

⁹ Poznatek ze školení Konflikt ve školním prostředí vedeném Mgr. Danou Forýtkovou pořádaný 2. 3. 2009 v Praze Národním institutem pro další vzdělávání.

(porucha opozičního vzoru, nesocializovaná porucha chování) zahrnuje problematika také kategorie specifické poruchy osobnosti a poruchy chování (disociální porucha osobnosti, emočně nestabilní porucha osobnosti) a hyperkinetické poruchy a poruchy chování (ADHD). Častěji se ve školním prostředí učitelé pravděpodobně setkávají s diagnostikovaným hyperkinetickým syndromem - ADHD. Tyto děti jsou náchylnější k asociálnímu chování. Často jsou hodnoceny jako neúspěšné. Hyperkinetický syndrom se sebou přináší problémy v sociální oblasti. Problémy mají tyto děti ve školním prostředí, kterému se špatně přizpůsobují [Vágnerová 2002].

Výše zmíněné poznatky vedou k závěru, že základem práce s problémovým žákem je správná identifikace problému. Diagnostika žáka prováděná učitelem není snadná, jelikož projevy agrese mohou odkazovat k velkému množství problémů. Základem ovšem zůstává obeznámenost učitele s problematikou agresivních projevů dětí, především s příčinami agrese dětí.

5.2.1 Poruchy chování

Škola patří mezi významné socializační činitele. Právě ve školním prostředí se často projevují poruchy chování [Kocurová a kol. 2002, s. 65]. Na druhém stupni základní školy získává stále více na významu skupina vrstevníků – třída. Skupina si vytváří vlastní normy. Žák, který je odlišný, neodpovídá třídním normám, je terčem různých ústků. Třída dává takovému žákovi jasně najevo svůj odmítavý postoj. Důsledkem je například rozvoj šikany v tomto období [Vágnerová 2001, s. 62]. Období puberty vyžaduje značnou výchovatskou trpělivost od učitelů i rodičů. Pubescenti jsou nadměrně kritičtí k stávajícím normám a skutečností a celkově negativističtí. Rádi dávají najevo svůj názor. Učitelé jsou vystaveni různým drzostem žáků, polemizování, demonstrativnímu plnění formálních požadavků nebo demonstrativnímu provokování. Žáci se identifikují s vrstevnickou partou. Problém nastává, pokud parta zastává sociálně nepřijatelné normy (krádeže, drogy...). Jestliže u dítěte dojde k změně hodnot v souvislosti s členstvím v rizikové skupině, je nutný zásah dalších institucí ve spolupráci se školou [Vágnerová 2001, s. 62-63].

Vágnerová [Vágnerová 2001, s. 67] definuje poruchy chování jako „*odchylky v oblasti socializace, kdy dítě není schopné respektovat běžné normy chování*“. Jsou charakteristické opakovaným a dlouhodobým chováním narušujícím sociální normy. Vágnerová vymezuje tři základní faktory, jejichž interakce se podílí na vzniku odchylek

v chování jedince: 1. vliv sociálního prostředí, především rodiny, 2. genetická dispozice k disharmonickému vývoji, 3. oslabení nebo porucha centrální nervové soustavy, převážně na bázi prenatálního či perinatálního poškození. Poruchy chování lze vymezit ze tří základních hledisek [Vágnerová 2001, s. 69]. Jako poruchové označujeme chování, které nerespektuje sociální normy. O poruchovém jednání mluvíme, pokud je jedinec schopný intelektuálně pochopit význam norem a zároveň jedinec tyto normy neakceptuje nebo se jimi nedokáže řídit. Dále jsou jako poruchové chování vymezovány nápadnosti v sociálních vztazích, např. nedostatek empatie, citový chlad, egoismus. Třetím hlediskem je agresivita jako rys osobnosti nebo chování, které vede k porušování základních lidských práv ostatních. Na základě posledního hlediska rozděluje Vágnerová [2001, s. 70] poruchy chování na neagresivní a agresivní. Neagresivní poruchy chování definuje jako poruchy, při kterých *„dochází k porušování sociálních norem, ale které nejsou spojené s agresivitou“*. Za závažnější považuje agresivní poruchy chování, jejichž podstatnou součástí je *„násilné porušování a omezování práv ostatních“*.

Mezi **neagresivní poruchy chování** řadíme lhavost, krádeže, záškoláctví, útoky a toulání, drogové závislosti a gamblerství. Jak již bylo naznačeno výše, mohou mít tyto poruchy souvislost s agresí. Mohou vzniknout jako reakce na zažívanou šikanu (záškoláctví), v souvislosti se snahou získat členství v partě může být agrese průvodním jevem těchto poruch (krádeže, závislosti).

Jedinci s **agresivní poruchou chování** jsou obvykle neschopni empatie, trpí nedostatkem citového vztahu, jsou emočně oploštělí a lhostejní. Dále se u nich může objevovat výrazný egoismus, dominance vlastních potřeb a osobního uspokojení. Tito jedinci obvykle nezažívají pocity viny [Vágnerová 2001, s. 80]. Agrese dítěti slouží jako prostředek dosažení nějakého cíle a uspokojení nějaké potřeby [Vágnerová 2001, s. 63]. Příčiny agrese jsou různorodé (podrobněji v kapitole Teorie agrese). V souvislosti se školním prostředím je uváděna jako agresivní porucha chování šikana.

5.3 Šikana

Ačkoli šikana patří mezi poruchy chování, bude jí věnována samostatná kapitola. Agrese a agresivita dětí je v literatuře spojena obvykle s problematikou šikany. Prostor je jí věnován právem, jelikož výzkumy na českých školách nepřinášejí příliš pozitivní

výsledky. Na základě dostupných výsledků lze konstatovat, že 40 % žáků se setkala na základních školách s šikanou (Kolář).

Kyriacou [2005, s. 26] definuje šikanu jako „*trvalé agresivní jednání jednoho žáka vůči druhému s úmyslem způsobit oběti utrpení*“. Rozlišuje fyzické, slovní a nepřímé útoky. Agresor šikanuje oběť sám nebo ve skupině, kterou ovládá. Podobně vymezuje šikanu český autor Michal Kolář [1997, s. 20]: „*Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci*.“ Pavel Říčan [1995, s. 26] pracuje s britskou definicí šikany: „*Šikanování říkáme tomu, když jedno dítě nebo skupina dětí říká jinému dítěti ošklivé a nepříjemné věci, bije je, kope, vyhrožuje mu, zamyká je v místnosti a podobně. Tyto incidenty se mohou často opakovat a pro šikanované dítě je obtížné, aby se samo ubránilo. Jako šikanování mohou být označeny také opakované posměšky nebo ošklivé poznámky o rodině. Jako šikanování však obvykle neoznačujeme občasnou rvačku nebo hádku přibližně stejně fyzicky vybavených soupeřů*.“ Marie Vágnerová definuje šikanu jako „*násilně ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který nemůže ze situace uniknout a není schopen se účinně bránit*“. Na základě uvedených definic získáváme základní rysy šikany. Agresorem i obětí může být jedinec nebo skupina. Šikana je úmyslné jednání s cílem poškodit, probíhá opakovaně a dlouhodobě.

Výzkumy ukazují, že šikana je běžným jevem ve školním prostředí. Přímými aktéry šikany je agresor a oběť, svou roli hraje třída nebo skupina dětí, školní prostředí, učitelé a rodiče, popřípadě se mohou do podchycení nebo řešení šikany zapojit další instituce. Kolář [1997, s. 53] jako příčiny rozvoje šikany uvádí rizikové osobnostní charakteristiky a nepreventivní prostředí (o významu pedagogického působení viz kapitola 5).

Obvykle se uvádí, že **agresor** je nadprůměrně fyzicky zdatný, ale nemusí tomu tak být vždy. Kolář [1997, s. 55-56] vymezuje tři typy iniciátorů šikany. První typ iniciátora šikany charakterizuje jako hrubý, primitivní, impulzivní, s kázeňskými problémy vyplývajících z narušeného vztahu k autoritě, někdy je tento typ zapojený v gangu páchajícím trestnou činností. Šikanování používá k zastrašování ostatních. Šikanuje tvrdě a nelítostně a vyžaduje naprostou poslušnost. Často pochází z rodiny, kde se objevuje agrese a brutalita. Druhý typ agresora definuje Kolář jako velmi slušný, kultivovaný, narcisticky šlechtěný, sevřený, zvýšeně úzkostný, někdy se sadistickými tendencemi v sexuálním smyslu. Násilí a mučení je prováděno cíleně a rafinovaně, často se odehrává skrytě, bez přítomnosti svědků. Tito agresori pocházejí často z rodin

s přísnou výchovou. Poslední typ agresora je optimistický, dobrodružný, se značnou sebedůvěrou, výmluvný, obvykle oblíbený a vlivný. Šikanuje pro pobavení sebe i ostatních. Tento typ může být citově deprimován, v rodině absentují duchovní a mravní hodnoty. Na utváření osobnosti agresora se podílí nevhodné výchovné působení, zvláště škodlivý je nedostatek zájmu, citový chlad, ponižování, lhostejnost až nepřátelství, prudké výbuchy negativních citů až nenávisti, fyzické nebo psychické násilí [Říčan 1995, s. 33]. Říčan dále upozorňuje, že rozhodující je také tolerance násilí rodinou. Objevují se případy, kdy rodiče schvalují agresivní chování svých dětí. Říčan [1995, s. 31] uvádí, že iniciátoři mají sklon k šikaně, který se projeví i ve změněném prostředí.

U **obětí** lze rovněž vymezit typické znaky, ale jak poznamenává Kolář, *při troše smůly se může obětí stát kterékoliv dítě*. Nejčastěji se obětí šikany stávají děti pro nějaký handicap, odlišnost nebo i přednost. Nejvíce jsou šikanovány děti, které jsou viditelně bojácné [Kolář 1997, s. 56]. Mezi potenciální oběti spadají děti vzhledově odlišné, považované za nehezké nebo s odpudivým projevem, děti ze sociálně slabých rodin a rasově odlišné [Říčan 1995, s. 35]. Z hlediska psychických vlastností [Říčan 1995, s. 37] jde o tiché, plaché a citlivé děti, které mívají nízké sebevědomí. Těžko se prosazují, spíše se podřizují.

Šikana se týká celé **skupiny**, ve které se objeví. Kolář [1997, s. 60] uvádí charakteristiku skupiny s předpoklady pro rozvoj šikany: ve skupině se vyskytuje alespoň jeden žák s iniciativním postojem k týrání, postoje většiny skupiny jsou pasivně nesusouhlasné, zstrašené, nezúčastněné, sympatizující s agresorem až souhlasné, aktivně se podílející na šikaně. Říčan [1995, s. 39] zkoumal sympatie skupiny s obětí a agresorem. Oběti i agresori jsou dětem méně sympatické než ostatní děti. U chlapců jsou agresori ještě méně sympatičtí než oběti, u dívek je tomu naopak (souvisí s nepřímou formou šikany, kterou obvykle uplatňují dívky). Jiný výzkum přišel s výsledky, že sympatie s oběťmi ve věku mezi 9 až 15 roky klesá. Závěr výzkumu překvapil, protože mladší děti přistupují k obětem lépe než starší děti [podle Říčan 1995, s. 39].

Šikana se velmi těžko identifikuje, jelikož obvykle probíhá skrytě. Učitelé jsou často překvapeni odhalenou šikanou. Je nutné, aby každý učitel byl obeznámen se známkami šikany a správně situaci vyhodnotil. Říčan [1995, s. 49] uvádí přehled **přímých i nepřímých projevů šikany**:

Přímé známky šikany:

1. Posměch: posměšné poznámky na adresu dítěte, pokořující přezdívka, nadávky, ponižování, hrubé žerty na jeho účet. Rozhodujícím kritériem je, do jaké míry je dané dítě konkrétní přezdívkou nebo „legrací“ apod. zranitelné.
2. Kritika dítěte, výtky na jeho adresu, zejména pronášené nepřátelským až nenávistným, případně pohrdavým tónem.
3. Příkazy, které dítě dostává od jiných dětí, zejména pronášené panovačným tónem, a skutečnost, že se jim dítě podřizuje.
4. Honění, strkání šťouchání, rány, kopání, které třeba nejsou zvlášť silné, ale je nápadné, že je oběť neoplácí.
5. Rvačky, v nichž jeden z účastníků je nápadně slabší a snaží se uniknout.

Nepřímé známky šikany:

1. Dítě je o přestávkách často samo, ostatní o ně nejeví zájem, nemá kamarády.
2. Při týmových sportech bývá dítě voleno do mužstev mezi posledními.
3. O přestávkách vyhledává blízkost učitelů.
4. Má-li dítě promluvit před třídou, je nejisté, ustrašené.
5. Působí smutně až depresivně, nešťastně, stísněně, mívá blízko k pláči.
6. Zhoršuje se jeho školní prospěch, někdy náhle.
7. Jeho věci jsou poškozené nebo znečištěné, případně rozházené.
8. Zašpiněný nebo poškozený oděv.
9. Odřeniny, modřiny, škrábance nebo řezné rány, které dítě nedovede uspokojivě vysvětlit.

Při odhalení šikany je nutné nejprve identifikovat, zda se jedná o počáteční nebo pokročilé stádium šikany. Pokud se jedná o pokročilé stádium doporučuje Kolář [1997, s. 93] kontaktovat odborné pracoviště. Pokud se jedná o počáteční stádium, učitel postupuje při **vyšetřování šikany** v pěti základních krocích [Kolář 1997, s. 94]: 1. rozhovor s informátory a oběťmi, 2. nalezení vhodných svědků, 3. individuální, případně konfrontační rozhovory se svědky, 4. zajištění ochrany obětí, 5. rozhovor s agresory, případně konfrontace mezi nimi. Na učitele během vyšetřování čekají různá úskalí. Říčan [1995, s. 51] uvádí další zásady vyšetřování: 1. chránit zdroj informací, neprozradit ho; 2. prozradit co nejméně o tom, co nám už je, a zejména co nám dosud není známo, nebo to nemůžeme dokázat; 3. vyslechnout poškozeného, obviněného a svědky každého zvlášť a později jejich výpovědi konfrontovat; 4. všechny výpovědi

pečlivě zaznamenat. Oba autoři shodně varují před základní chybou – konfrontací agresora a oběti.

Zde nastíněné zásady vyšetřování zdaleka nepostihují problematiku odhalování šikany. Učitelé by měli být s problematikou podrobněji obeznámeni, především s chybami a překážkami ve vyšetřování šikany. Studie ukazují, že obeznámenost učitelů s problematikou šikany vzhledem k jejímu rozšíření, je velmi malá.

Samozřejmě i v problematice šikany platí heslo, že lepší je problémům předcházet. Důležitou skutečností je zjištění, že šikaně čelit lze a je možné dosáhnout snížení jejího výskytu v dětském kolektivu. Důkazem je například úspěšný intervenční program *What We Can Do About Bullying*, který vedl na norských základních a středních školách Dan Olweus v letech 1983-1985. Během dvou let došlo na těchto školách k snížení výskytu šikany o 50 % [Kolář 2006, s. 16]. V českém prostředí se první zmínky o šikaně objevily na veřejnosti v roce 1985, ale teprve od roku 1995 se o šikaně na školách otevřeně mluví a začínají se provádět první průzkumy stavu šikany na českých školách [Kolář 2005, s. 199]. Prevence šikany na školách zahrnuje včetně škol samotných množství dalších institucí – od pedagogicko-psychologických poraden a středisek výchovné péče přes spolupráci s odborníky z jiných než školských resortů (kriminální, sociální kurátoři, dětské psychiatry) až k ministerstvu školství a krajským úřadům, České školní inspekci a dalším nevládním organizacím [Kolář 2005, s. 198].

Prevenci šikany napomáhá vedení dětí k uplatňování zásad, které obecně přispívají k dobrému duševnímu a mravnímu vývoji dítěte a k vytvoření dobrých vztahů v rodině i ve škole [Říčan 1993, s. 71]. Říčan stanovuje několik obecných bodů, jejichž uplatňování v praxi napomáhá prevenci šikany na školách. Patří mezi ně práce s potenciálními outsidersy a agresory, uplatňování principů demokracie ve škole, kooperativní vyučování, vedení žáků k přijetí základních společenských hodnot za své. Zmiňuje rovněž význam dozoru ve školách, jehož součástí by mělo být zjištění a ohlídání méně frekventovaných prostor, ve kterých by mohlo docházet k šikaně. Svůj podíl viny na šikaně má také celospolečenský úpadek autority. Říčan upozorňuje, že právě na druhém stupni autorita učitelů klesá, jelikož se jich ve třídách střídá několik. Kolář [2006, s. 17] doplňuje, že k prevenci šikany je třeba, propojení obecných preventivních programů rozvíjejících bezpečné vztahy mezi členy školního kolektivu se speciálními programy proti šikaně. V českém prostředí byl zatím ověřen jen jeden speciální školní program proti šikaně. Probíhal v letech 2001-2003 a přinesl podobně povzbudivé výsledky jako program Olweusův. Po čtyřech měsících fungování tohoto

programu došlo na škole ke snížení šikany o 42,5 %. Z projektu vyšlo 13 komponent, které by neměl opomíjet žádný program proti šikaně: společné vzdělávání a supervise všech pedagogů; užší realizační tým (ředitel, zástupci třídních učitelů, metodik školní prevence, ředitel projektu); zmapování situace a motivování pedagogů pro změnu; společný postup při řešení šikanování; prevence v třídních hodinách; prevence ve výuce; prevence ve školním životě mimo vyučování; ochranný režim (demokraticky vytvořený smysluplný vnitřní řád, účinné dozory učitelů); spolupráce s rodiči; školní poradenské služby; spolupráce se specializovanými zařízeními; vztahy se školami v okolí (domluva ředitelů na spolupráci při řešení šikany, účast žáků z různých škol) a evaluace. Základem bylo, aby pedagogové sami byli schopní diagnostikovat stádia šikany. Podmínkou účinnosti programu je celoškolský přístup, tzn. všichni pracovníci školy musí tento úkol přijmout. Tento program se stal podnětem pro širší projekt *MIS – minimalizace šikany*¹⁰ [Kolář 2006, s. 17-18]. Školy by prevenci šikany neměly podceňovat nebo ji vzdávat, protože jedním z výsledků projektu je také zjištění, že „*školní intervence samy o sobě mohou mít významný dopad na snížení výskytu agrese*“ [Kolář 2006, s. 18].

V České republice vstoupil v platnost od 1.1. 2001 metodický pokyn ministra školství k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení (příloha č. 1). Tento dokument zahrnuje také doporučované postupy pro řešení šikany na školách.

5.4 Nekázeň

Školní kázeň definuje S. Bendl [2004, s. 38] jako „*vědomé dodržování školního řádu (eventuelně pravidel chování ve třídě) a pravidel (pokynů) stanovených učiteli, popř. ostatními zaměstnanci školy*“. V prostředí školy korespondují tyto normy také s legislativou. Nekázeň představuje naopak nedodržování stanovených norem. V publikaci „Strategie řízení třídy“ Jamese S. Cangelosi [1994, s. 25] odpovídá pojmu nekázeň označení rušivé (vyrušování během hodiny, šaškování žáků, nezdvořilost, hrubost...) a nerušivé (snění, zapomínání domácích úkolů, záškoláctví, podvádění při testech...) chování žáků. Cangelosi upozorňuje, že velmi záleží na učitelově interpretaci chování žáka – každý učitel vnímá míru problematičnosti určitého jevu jinak.

¹⁰ Více o projektu na webových stránkách www.minimalizacesikany.cz.

Nekázeň je nadřazeným pojmem zahrnujícím agresivní projevy dětí ve školním prostředí. Formy nekázně, tedy i agresivních projevů dětí, se mění v závislosti na době a na pokroku v technologiích [Bendl 2004, s. 41], konkrétním příkladem je v současnosti kyberšikana. Projevy nekázně žáků představují velmi širokou škálu jednání žáků. Těžko lze vytvořit jejich výčet vzhledem k šíři možných forem a proměnám v čase. S. Bendl rozděluje **formy nekázně** do dvou základních kategorií, které se částečně překrývají. Vymezuje projevy nekázně namířené proti učitelům nebo škole, například drzost, vulgárnost, vandalismus, šikana krádeže, poškozování věcí učitelů, drogy, kouření, alkohol, záškoláctví, pozdní příchody, zapomínání úkolů a pomůcek, používání taháků, vykřikování, posílání sms zpráv během výuky. Druhou kategorií představují projevy nekázně namířené proti žákům, například vulgárnost, šikana rvačky, krádeže, poškozování osobních věcí či učebnic spolužáků, pomluvy, úmyslné bojkotování skupinové práce, provokování souseda v lavici. Z Bendlova výčtu je patrné, že projevy nekázně jsou často nějakou formou agresivního jednání. Pokud chce učitel řešit nekázeň nebo preventivně působit na žáky v oblasti nekázně platí, stejně jako u řešení agresivních projevů žáků, že základem je odhalení nekázně, „zjištění forem, intenzity a závažnosti“ [Bendl 2004, s. 49], což opět ukazuje na význam diagnostikování kolektivu žáků. **Diagnostika** umožní odhalení příčin a následně podle zjištěných příčin volbu vhodných výchovných prostředků a metod. Nekázeň žáků se neomezuje na jednu jedinou příčinu, obvykle se jedná o řadu příčin [Bendl 2004, s. 78]. V této souvislosti upozorňuje Bendl na tzv. kruhovou kauzalitu. Jde o jev, kdy problémy v určité oblasti vedou k posílení nevhodného chování v jiné oblasti a to pak zpětně ještě zesiluje problémy v oblasti původní. Bendl [2004, s. 83] vysledoval několik skupin faktorů **ovlivňujících kázeň žáků**:

- *Faktory biologické* – genetické a fyziologické: vrozená agresivita, odchylky stavby a funkce nervové soustavy, temperament, poruchy chování dědičné povahy: autismus, porucha opozičního vzoru, ADHD
- *Faktory „duchovní“* – např. přehnaný liberalismus, postoje k zákonům, převládající hodnotová orientace
- *Faktory sociální* – např. rodina, škola, kamarádi, prestiž učitelského povolání, kriminalita ve společnosti
- *Faktory biologicko-sociální* – např. obecná a sociální inteligence, citová zralost
- *Faktory zdravotnicko-hygienické* – např. pitný režim, výživa, pohyb, odpočinek

- *Faktory fyzikální* – např. počasí, architektura školy, estetika prostředí
- *Faktory situační* – např. momentální nálada, přetíženost žáků, událost v předchozí hodině, nudný výklad, snaha na sebe upozornit
- *Faktory kombinované*
- *Faktory neznámé*

Učitel by měl být obeznámen s faktory, které mohou vést k nekázní žáků. Určení příčiny nekázně pomůže učiteli najít vhodný postup k řešení konkrétních projevů.

R. Dreikurs vytvořil vlastní teorii **příčin rušivého chování** [podle Bendl 2004, s. 84]. Stanovil čtyři cíle, kterých chtějí žáci dosáhnout jednáním narušujícím kázeň – upoutání pozornosti, moc, msta a předvádění vlastní neschopnosti. Snaha dítěte upoutat pozornost vychází podle této teorie z „*mylného přesvědčení dítěte, že někam patří pouze tehdy, když si ho někdo všímá nebo mu někdo slouží.*“ Za cílem moci stojí přesvědčení dítěte, že „*někam patří pouze tehdy, když poroučí, je pánem, dokáže-li, že nikdo nebude poroučet a rozkazovat jemu.*“ Je-li cílem msta, domnívá se dítě mylně, že „*patří někam pouze v případě, když ubližuje jiným.*“ Poslední cíl, předvádění neschopnosti, je spojen s chybným názorem dítěte, že „*patří někam pouze v tom případě, jestliže přesvědčí ostatní, že od něho nemají nic očekávat.*“ Žáci spadající do Dreikursem vymezených kategorií mohou uplatňovat agresi jako prostředek k dosažení daného cíle. Jasná spojitost mezi vymezenými názory dětí a agresi je nejvíce patrná u prvních tří „cílů“.

Jak již bylo výše zdůrazněno, základem je správné diagnostikování příčin nekázně. Učitel by měl být seznámen s faktory ovlivňujícími agresi. Na základě identifikace příčiny nebo příčin zváží, zda zjištěnou příčinu chování je schopen sám ovlivnit a dále volí vhodný výchovný přístup k žákovi.

6 Řešení a prevence nekázně a agresivních projevů žáků ve školním prostředí

Řešení agresivních projevů se odvíjí od příčin, které danému projevu připisujeme. Jiné možnosti nápravy volíme u vrozené agrese, jiné u naučené nebo u agrese, jejíž zdroj vidíme v „provokujících“ podmínkách [Čermák 1999, s. 147]. Podrobněji se zvládáním agrese zabýval R. A. Baron [podle Čermák 1999, s. 147]. Vymezil nejčastěji užívané metody pro zvládání agrese, především jde o trest, katarzi, expozici neagresivnímu modelu, kognitivní techniky kontroly agrese, navození nekompatibilních odpovědí a trénink v sociálních dovednostech. Čermák [1999, s. 160] upozorňuje na problém, že není jednoznačně prokázáno, zda tyto metody skutečně fungují.

Ve školním prostředí je nutné na projevy agrese a obecně nekázně reagovat. Prostředí školy by mělo poskytnout pocit bezpečí všem jejím žákům. Lze vymezit dvě oblasti, v kterých škola postupuje proti projevům agrese a nekázně, jedná se o řešení již uskutečněné agrese a o oblast prevence.

6.1 Výchovné zásady a doporučovaná řešení dětské agrese

Pro postupování proti agresivním projevům žáků platí ještě důrazněji pravidla platící pro výchovu obecně. S. Bendl formuluje několik výchovných zásad podporujících kázeň ve škole [2004]. V úvodu k formulaci vlastních zásad odmítá Bendl zásadu jednotných požadavků na chování žáků. Upozorňuje, že je třeba zohlednit individualitu žáků – ne všichni žáci mají vhodné podmínky pro školní výkon. V přehledu jsou uvedeny jím formulované zásady:

- *Zásada vědeckosti* – kázeň a výchova má být založena na poznatcích věd zabývajících se výchovou, např. pedagogika, psychologie, biologie, sociologie
- *Zásada kázeňského optimismu* – učitel by měl stále věřit v možnost nápravy neukázněného žáka, vyjadřovat podporu žákovi, víru v jeho dobrou podstatu
- *Zásada kázeňské cílevědomosti* - učitel by měl mít jasno v tom, čeho chce u daného žáka dosáhnout

- *Zásada srozumitelnosti* – žákům by měli být srozumitelná pravidla, jak se ve škole chovat; měli by rozumět tomu, za co a proč jsou trestáni nebo odměňováni
- *Zásada jednotného přístupu* – pedagogický sbor by měl postupovat jednotně v oblasti kázně žáků¹¹
- *Zásada upřímnosti* učitele k žákům
- *Zásada přiměřenosti (individuálního přístupu)* – z hlediska věku dítěte a z hlediska individuálních zvláštností žáka
- *Zásada umírněnosti v používání kázeňských prostředků* – učitelé by se měli vyvarovat užívání krajních kázeňských prostředků, nadužívání kázeňských prostředků a předkládání nedosažitelných vzorů žákům
- *Zásada spravedlivosti* – učitel by měl zohledňovat individuální posun žáka; vyhnout se kázeňskému srovnávání žáků
- *Zásada postupnosti (výchovné kontinuity)* – přechod od jednoho kázeňského pojetí by měl být plynulý, nikoli skokový, např. od přílišné přísnosti k naprosté volnosti
- *Zásada soustavnosti (nepřetržitosti)* – učitel by měl s kázní pracovat průběžně, soustavně a nepřetržitě
- *Zásada trpělivosti* – zvládnutí kázně je dlouhodobou záležitostí a učitel by měl být v procesu ovládnutí kázně velmi trpělivý
- *Zásada náročnosti a úcty k osobnosti žáka* – učitel by měl být náročný a zároveň by měl žákům vyjadřovat lásku, ohleduplnost a pozornost
- *Zásada důslednosti* – učitel by si měl stát za svými rozhodnutími
- *Zásada orientace na kladné rysy a potlačení rysů záporných* – učitel by měl poskytnout každému žákovi možnost uplatnit se a zažít úspěch
- *Zásada komplexního rozvoje osobnosti žáka* – výchova ke kázni by měla korespondovat s rozumovou, citovou a volní výchovou
- *Zásada výchovy kolektivem* – využití kolektivu jako výchovného prostředku
- *Zásada spojení teorie s praxí* – vyhnout se formalismu, využívat reálné situace ze života školy a společnosti pro výchovu ke kázni
- *Zásada bohatosti a členitosti kázeňských prostředků* – dítě přestává mít obavy ze stereotypně se opakujících trestů; učitel by měl diferencovat mezi kázeňskými prohřešky a tedy i kázeňskými postupy

¹¹ Zásadu jednotného postupu pedagogického sboru zdůrazňuje také M. Kolář pro prevenci šikany na školách [2006, s. 17].

Domnívám se, že zmíněné zásady získávají na významu při řešení agresivních projevů žáků.

D. J. Leach a E. C. Raybould [podle Bendl 2004, s. 237] stanovili 8 klíčových bodů, nad kterými by se měl učitel zamyslet, než zareaguje na žákovu chování:

1. *Intenzita* – do jaké míry chování narušuje ostatní činnosti žáka?
2. *Trvání* – jak dlouho „epizoda“ v chování trvá?
3. *Frekvence* – jak často se chování opakuje?
4. *Kontext* – je příčina zřejmá a je chování za daných okolností přiměřené?
5. *Kontiguita (styčnost)* – objevuje se problémové chování společně s jinými specifickými projevy chování?
6. *Všeobecnost* – objevuje se problémové chování napříč mnoha situacemi?
7. *Normalita* – odchyluje se problémové chování od normy pro věkovou skupinu žáků?
8. *Vliv na ostatní* – jak chování vyrušuje ostatní?

Zodpovězení uvedených bodů je vhodné, jak pro hledání vhodné reakce na dané chování, tak pomůže učiteli utřídit myšlenky před rozhovorem s rodiči žáka nebo doporučením dítěte k návštěvě pedagogicko-psychologické poradny.

Langová a Vacínová [1994, s. 45] rozlišují dvě **strategie pro řešení** nevhodného chování žáků – strategii orientovanou především na kontrolu a strategii orientovanou na prevenci (prevenci je věnována následující kapitola). Postupy zaměřené na kontrolu definují jako orientující se na „*bezprostřední odstranění nevhodného sociálního chování žáků v konkrétní situaci vhodným zásahem*“, přičemž kladou důraz na dlouhodobý efekt v chování žáků. Strategie orientované na kontrolu sociálního chování žáků se skládají ze dvou základních součástí – z jasného **vymezení pravidel** a z aplikace důsledků chování žáků. Princip uplatňování důsledků chování žáků vychází z teorie operantního podmiňování B. F. Skinnera. Je založen na myšlence, že sociální chování je utvářeno svými důsledky. Učitel koriguje žákovu chování pozitivním posílením, negativními nebo neutrálními následky žákova chování. Aplikaci pravidel chování se rovněž věnuje J. S. Cangelosi [1994]. Pokyny pro stanovení pravidel ve třídě se u Cangelosiho a Langové s Vacínovou značně shodují. Autoři shodně zdůrazňují funkčnost a účelnost pravidel, jejich malý počet, stručnost a jasnost pravidel, zdůvodnění existence jednotlivých pravidel žákům a zveřejnění pravidel jejich vyvěšením ve třídě. Neshodují se naopak ve formulaci pravidel. Vacínová s Langovou jsou zastávkyněmi pozitivní formulace pravidel. Negativní formulace podle nich mohou posilovat nevhodné chování žáků. Cangelosi upřednostňuje přesnost formulace. Argumentuje tím, že příkazy a zákazy podávají jasnější informaci žákům, než seznam povoleného chování. Uvádí příklad formulace „Můžete mluvit, když jste vyvoláni“ – taková formulace podle

Cangelosiho neznamena, že dítě nemůže mluvit, když není vyvoláno. Jako vhodný čas pro zavedení třídních pravidel uvádí Cangelosi začátek školního roku, přičemž pravidla může stanovit sám učitel, učitel s přihlédnutím k doporučením žáků nebo samotní žáci prostřednictvím vlastních návrhů a hlasováním. Ještě problematičtější a zásadnější než stanovení pravidel třídy je jejich uvedení v praxi.

Výše zmíněné postupy platí obecně pro výchovu a zvládání nevhodného chování žáků. Následující text se věnuje konkrétně postupům proti agresivním projevům žáků.

Lazarová [1998, s. 26] podává učitelům několik rad k **zvládnutí agresivního dítěte ve třídě**:

- Nikdy nepřehlížet agresivní chování, vždy okamžitě zasáhnout a dát najevo nesmiřitelnost s tímto jevem.
- Jednat ihned, ale zároveň mít na mysli dlouhodobá opatření. Vyvarovat se ukvapených diagnóz a postupů.
- Odsoudit čin, ne dítě.
- Trestat rychle a k případu se pokud možno nevracet.
- Trvat na náhradě škody, zkusit domluvu s agresorem, zapojit agresora do práce pro kolektiv.
- Přistoupit k vyloučení agresora ze společných akcí, ze třídy vůbec nebo ze školy až poté, co ostatní snahy o nápravu selhaly nebo ve specifických případech.
- Snažit se ochránit oběť a pokusit se jí najít ochránce i v kolektivu dětí. Nepoukazovat na slabost oběti. Pomocť oběti vyniknout a získat tak jistější postavení v kolektivu dětí.
- Pracovat s třídním kolektivem (hry, výlety, demokratické rozhodování, posilování prosociálního chování apod.).
- Být asertivní a učit děti asertivnímu chování.
- Nepodceňovat známky šikany a dodržovat zásady jednání s aktéry šikany.
- Domluvit se na společných postupech s rodiči agresorů a obětí.

Některé ze zmíněných bodů odpovídají nejen řešení agrese, ale také její prevenci. Lazarová považuje za velmi obtížné pro učitele vydržet a nesáhnout po násilí nebo vyvolání strachu v agresorovi.

Cangelosi uvádí několik konkrétních příkladů řešení agrese žáků z praxe [1994, s. 253-273]. Společné pro vhodné řešení agrese žáků je ovládnutí se samotného učitele, nejednat impulsivně a dobře si promyslet plán řešení. Učitel by se neměl nechat

zatahnout do hašteření a vzájemného obviňování žáků při jednorázovém projevu agrese. Učitel nemusí nutně vypátrat příčinu agresivního chování žáků nebo iniciátora agrese. Tento postup neplatí při podezření na šikanu!

Autoři odborné literatury se obvykle shodují, že nelze stanovit nějaká doporučení, jelikož řešení agresivního a nevhodného chování žáků se odvíjí od individuální situace. Aplikace navrhovaných řešení nemusí být vždy efektivní. Každý učitel by měl najít svůj osobní postup pro řešení těchto situací. Obdobně se autoři shodují v upozornění učitelů, aby dobře zvážili, zda jde o problém, který mohou vyřešit – některé jevy nemá učitel se svými možnostmi šanci ovlivnit a změnit.

6.1.1 Fyzický trest

Názory na používání fyzických trestů se i u odborné veřejnosti značně liší. Někteří autoři tělesné tresty odmítají. Čermák [1998] je proti užívání fyzických trestů. Je toho názoru, že vychovatelé, kteří se uchylují k tělesným trestům jsou málo kompetentní. Argumentuje především tím, že „*trestající rodič působí jako agresivní model*“. Vychovatelé by se podle jeho názoru měli úplně zřeknout fyzických trestů a donucovací techniky¹² obecně používat jen výjimečně a za určitých podmínek. Hlavní zásady pro používání donucovacích technik jsou: 1. trest by měl následovat co nejdříve za nevhodným chováním, 2. užívání trestu by mělo být konsistentní (dítě by mělo vědět, že za dané nevhodné chování, bude potrestáno), 3. vysvětlovat dítěti, proč je trestáno.

Proti užívání tělesných trestů především pedagogem je rovněž Cangelosi [1994, s. 211], ačkoli v mnoha amerických státech jsou tělesné tresty na školách povoleny a upraveny legislativou. Argumentuje především podrytím pedagogovy autority a narušením spolupráce a důvěry mezi učitelem a žáky.

Naopak za splnění určitých podmínek obhajuje užívání tělesných trestů Říčan [1995] nebo Holeček [1997]. Oba shodně konstatují, že jde o krajní řešení. Říčan uvádí: „*Výchova bez trestů není možná, a za fyzickou agresi je do určitého věku u dětí určitého typu tělesný trest nejlepší*.“ [Říčan 2009, s. 11]. Jako vhodnější uvádí ale povzbuzování empatie v dětech a u agresorů apelaci na rozum. Holeček rovněž souhlasí za určitých podmínek s užitím tělesných trestů. Formuluje několik doporučení [1997, s. 18]: trest by

¹² Jako donucovací techniky chápe Čermák například využití tělesné síly a převahy nad dítětem, verbální a fyzický trest, fyzickou izolaci, citové vydírání či deprivaci zdrojů (odepření odměn, přerušení hry, odebrání hraček, snížení nebo odebrání kapesného) [1998, s. 8].

měl následovat co nejrychleji po provinění, neměl by být užíván za tělesnou nezralost, nezodpovědnost či nešikovnost, tělesných trestů by nemělo být užíváno často, vychovatel by neměl dítě trestat rukou a po trestu by měla být dítěti dána možnost, aby přišlo a bylo objato dospělým, který by dítě ubezpečil o své lásce.

Fyzické tresty jsou vyhrazeny v českém prostředí rodičům. Ve škole je tělesný trest tabu. Už v roce 1875 byly tělesné tresty vyškrtnuty ze seznamu kázeňských opatření [Holeček 1997, s. 19]. Problémem v české společnosti je, že někdy je za tělesný trest označeno i chování učitele, který fyzickou silou například zabráni ve rvačce dětí (jak uvádí Holeček). Podobně reaguje Říčan [2009, s. 10], když situaci kvituje slovy, že *„naše kultura ze strachu z tělesných trestů nebo snad z pýchy nad nedotknutelností osobnosti“ se dopouští podkopávání autorit“*. Často po použití fyzické síly učitelem následuje jeho odchod ze školy.

6.2 Prevence nevhodného chování žáků a jejich agresivních projevů

Prevence agrese žáků koresponduje s prevencí nevhodného chování žáka, která může být doplněna o některé specifické prvky, např. psychosociální hry zaměřené na zvládání agrese.

Postupy prevence nevhodného chování jsou zaměřené na odhalení příčin a jeho smyslu [Langová, Vacínová 1994, s. 66]. Učitelé se při prevenci nevhodného chování žáka snaží zohlednit celý kontext chování a příčin ve třídě, škole i mimo ni. Změna chování žáka by měla být v souladu s jeho potřebami. Učitelé se snaží žáka dovést k školou akceptovatelnému způsobu uspokojování potřeb.

Cotton [podle Bendl 2004, s. 237-241] publikoval v roce 1990 návrh kázeňských opatření vzniklý na základě porovnání výsledků šedesáti různých dokumentů. Návrh **opatření na podporu kázně** zahrnuje několik rovin: „škola“, „třída“, „když se objeví problémy s kázní“ a „neúčinné kázeňské praktiky“. Na úrovni školy jde například o opatření týkající se otevřenosti školy k veřejnosti, především na zlepšení komunikace s rodiči, stanovení jasných pravidel chování a obeznámení žáků a rodičů o daných pravidlech, podpora učitelů v zájmu o kázeň a zvyšování jejich dovedností. Na úrovni třídy jde především o stanovení jasných a vysokých požadavků na chování a jejich aplikace, vedení žáků k sebekázní, povzbuzování žáků učiteli a vyjadřování podpory

žákům. Návrh obsahuje rovněž opatření pro případy, kdy se již problémy s kázní objevily. První a naléhavá zásada se týká okamžitého zásahu proti nevhodnému chování, důležité je nenechat problémové chování bez reakce učitele. Důraz je také věnován na osvojování si adekvátního chování žáky, na vedení žáků k sebepoznání a sebekontrolé. Doporučuje zapojení problémových žáků do systému výuky vrstevníků a uzavírání písemných dohod s nevhodně se chovajícími žáky. Upozorňuje na význam poradenství ve školách. Poslední rovinu návrhu představuje přehled neúčinných kázeňských opatření. Zmiňuje například nedůsledný postih nevhodného chování, nejasná pravidla, tělesné tresty, ignorování chování narušujícího pravidla školy nebo třídy.

Zmíněná doporučení podporující kázeň lze uplatnit i pro prevenci agresivních projevů. Pro prevenci agresivních projevů žáků rovněž platí zásady prevence šikany, jak byly uvedeny výše.

Také Čermák [1998, s. 21] připomíná některé **obecné postupy pro prevenci agresivního chování žáků**. Za velmi problematickou považuje především lhostejnost učitelů k agresivním projevům žáků, která napomáhá rozvoji šikany na školách. Mezi základními preventivními postupy uvádí:

- Všimnout si dění ve skupině.
- Být pozorný i vůči nepatrným náznakům násilí mezi dětmi a nebrat je na lehkou váhu.
- Naslouchat dětem, a to i když přímo učiteli nesdělují, že se staly oběťmi šikany.
- Nespoléhat na to, že si dítě vždy dokáže s násilím vrstevníků vůči sobě poradit.
- Učit děti konstruktivnímu řešení konfliktů.
- Zjistit, v jaké roli se děti ve skupině nacházejí a využít postavení vůdců a pomahačů ve skupině k prevenci násilí. (Pozn. opět připomínáme význam diagnostiky tříd)
- Nesnižovat sebeúctu dětí.
- Dovolit dětem svobodně vyjadřovat jejich názory a přímo je tomu učit.
- A to vše na pozadí jednoznačně vyjadřovaného postoje odmítajícího šikanování.

Jednou z možností, jak vést děti k sebeovládání, vzájemnému poznávání, asertivnímu jednání a vhodnému řešení konfliktů, jsou **psychosociální hry**. V této souvislosti připomínám návrh, který zazněl v článku P. Němcové [2006, s. 21], jenž obsahoval zařazení psychosociálních her do výchovně-vzdělávací činnosti školy. Konkrétně byl založen na vymezení času pro práci třídního učitele s kolektivem své třídy. Psychosociální hry pomáhají samotným žákům, ale také učitelům, kteří během her

mohou zjistit více o problémech jednotlivých dětí. Portmannová [1996, s. 15] uvádí několik cílů psychosociálních her zaměřených na problematiku agresivity: *uvědomit si a vyjádřit agresivní pocity, poznat podněty zlosti a agresivního jednání, lépe porozumět sobě i druhým, ovládat a odbourávat zlost a agresivitu, posílit vlastní „já“ a pocit vlastní hodnoty, navázat neagresivní vztahy a pokojně řešit konflikty*. Pro učitele a vychovatele existují publikace, které nabízejí speciálně hry zaměřené na zvládání agresivity, například již zmíněná Rosemarie Portmannová je autorkou knihy „Jak zacházet s agresivitou: 150 pro zvládnutí zlosti a agresivity“, několik tipů na reflexi dětské agrese obsahuje také brožurka „Kde se to v nás bere?“ Davida Daye, z českých autorů se této problematice věnuje Zdeněk Šimanovský, který je autorem publikace „Hry pro zvládání agresivity a neklidu“. Pro ilustraci uvádím dvě ukázky her:

O zlatou rybku

- hra je určena žákům starším jedenácti let a hraje se v kruhu
- hra vyžaduje zkušeného vedoucího
- cílem hry jsou kultura komunikace, porozumění, zlepšení vztahů ve skupině
- pomůcky: tužky, papíry

Když chytíme zlatou rybku, splní nám tři přání. Mohli bychom však na ni čekat dlouho a marně, proto zkusíme být takovou zlatou rybkou sami a pomoci si vlastními silami. Vedoucí hry vyzve hráče, aby se zamysleli nad tím, co by se dalo ve skupině zlepšit. Co by napomohlo tomu, aby se v ní všichni cítili lépe a příjemněji. Každý hráč to sám za sebe zformuluje jako svá tři přání, která se týkají vždy někoho ze skupiny. (Např.: Karle, přál bych si, abys mi už nikdy neřikal ‚prtě‘!) Každý si svá tři přání zapíše a hráči je pak postupně pronášejí nahlas, vždy přímo tomu, koho se přání týká. Oslovený nemusí odpovídat. Zváží sám, jestli vyslechnutému přání vyhoví. Vedoucí hry zde může mimoděk připomenout, jakou sílu má takové slovo promiň. Kdo byl osloven, má právo zase svým přáním oslovit jiného ve skupině. Pokud jsou přání splnitelná, je dobré jim vyhovět. Na závěr mohou děti posoudit, či otázka nebo odpověď se jim nejvíce líbila a kdo si zaslouží putovní „Řád zlaté rybky“.

Zdroj: Šimanovský, Z.: Hry pro zvládání agresivity a neklidu. Praha: Portál, 2002. S. 115.

Psaní dopisů zlosti

- cílem hry je naučit se zvládat podněty naší agresivity

Děti si představí člověka, na kterého mají zlost, se kterým mají nějaký konflikt, který je uráží nebo provokuje. Navrhne dětem, aby mu v dopise naprosto otevřeně sdělily všechno, co mu už dávno chtěly říct, ale oc se neodvážily vyslovit. Když všechny děti své dopisy ukončí, dá se jim příležitost pohovořit o tom, s jakými pocity dopisy psaly. A jek se cítí, když si tímto způsobem ulevily? Nakonec mohou děti své dopisy vložit do schránky, od níž nikdo nemá klíč a kde zůstanou navždy, nebo je mohou roztrhat na malé kousky.

Zdroj: Portmannová, R.: Jak zacházet s agresivitou. Praha: Portál, 1996. S. 61.

Především mládeži je určena publikace „Násilí ve škole a jak mu čelit“ Helmuta H. Erba. Autor předkládá jednoduchou čtivou formou informace o násilí a agresi, rady, jak se zachovat pokud se dítě stane svědkem nebo obětí agrese a jak se vyhnout rizikovým situacím. Publikaci může ve výuce pomoci učitelům občanské a rodinné výchovy.

Základ preventivních programů lze do výuky zařadit v rámci školního vzdělávacího programu, který zahrnuje body vedoucí k nápravě a předcházení konfliktním situacím. Prevence agrese a agresivity, podle výše zmíněných poznatků, je obsažena mezi cíly základního vzdělávání, dále klíčovými kompetencemi a průřezovými tématy **rámcového vzdělávacího programu**. Z cílů formulovaných v RVP odpovídají zásadám prevence všechny s výjimkou prvního (umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní vzdělávání). V rámci klíčových kompetencí je prevence agrese a agresivity obsažena především v kompetenci k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální a také občanské. Průřezová témata „Osobnostní a sociální výchova“ a „Výchova demokratického občana“ jsou základními kameny prevence agrese a agresivity žáků a měla by se prostřednictvím ŠVP objevit v rámci výchovně-vzdělávací činnosti každé školy.

6.3 Spolupráce s rodiči

Stále častěji zaznívá požadavek větší otevřenosti školy, zapojení rodičů do života školy. Tento bod je také součástí návrhů **prevence šikany a agresivity** mezi dětmi (viz výše). Pokud se objeví ve škole výchovné nebo vzdělávací problémy u dítěte, učitel se obvykle snaží kontaktovat rodiče nebo zákonné zástupce dítěte. Za ideální stav je považována spolupráce mezi výchovnými činiteli a jejich jednotný postup.

Vágnerová [2001, s. 12-14] uvádí tři základní **typy vztahů mezi učitelem, rodiči a žákem**: koalice učitele a rodičů proti dítěti, koalice rodičů a dítěte proti učiteli, koalice učitele a dítěte proti rodičům. Ideálním stavem je první typ, kde učitel i rodiče spolupracují na změně dítěte. Spolupráci může ohrozit situace, kdy učitel dítě jen kritizuje a pro rodiče je velmi těžké jeho kritiku přijmout. V komunikaci s rodiči je vhodné uvést nejen negativa, ale také nějaká pozitiva o jejich dítěti. Dalším rizikovým bodem je neschopnost rodičů přiznat si, že jejich dítě má nějaký problém. Zbývající typy vztahů mezi učitelem, rodiči a žákem jsou vždy nepříznivé, především pro dítě samo. Třetí typ vztahu vyžaduje od učitele přímou citovou angažovanost, kdy učitel přebírá částečně rodičovskou roli.

Docking [podle Lazarová 1998, s. 48] vytvořil **typologii komunikace mezi rodiči a učitelem**. První typ představuje vztahová situace narušující spolupráci. Zahrnuje dva podtypy – rodiče, kteří nemají zájem o spolupráci a které se učitel snaží

nejprve ke spolupráci motivovat a rodiče, kteří mají zájem o spolupráci, ale jejich komunikace je pro učitele neadekvátní, např. příliš aktivní, stále se prosazující, agresivní rodiče. Dalším typem je vztah klientský, který není příliš otevřený, ve vztahu panuje nedůvěra a spolupráce je jen povrchní. Ideálním typem je vztah partnerský. Rodiče a učitel spolu komunikují jako rovnocenní partneři. Komunikace je otevřená a obě strany spolupracují.

Lazarová [1998] uvádí některá **doporučení** učitelům pro komunikaci s rodiči žáků. Varuje učitele, aby s rodiči nejednali jako s dětmi a nestavěli se do pozice autority. Učitel by se měl snažit o navázání partnerského vztahu a s rodičem jednat jako s rovnocenným partnerem. Lazarová doporučuje všem učitelům stále se zdokonalovat v komunikaci, učit se principům asertivní komunikace apod. Nevhodné v komunikaci s rodiči je užívání direktivních výrazů („musíte“, „je nutné“). Učitel by se měl snažit nahlížet problém i z pohledu rodičů, z nepedagogického hlediska. Komunikaci ovlivňuje také prostředí, ve kterém se odehrává. Vhodné je samozřejmě klidné prostředí, případně předem upozornit na časový limit, který může učitel rozhovoru věnovat. Rozhovor je vhodné uvést nějakou drobnou pochvalou, navázat uvedením závažného problému a ukončit opět pochvalou žáka. Lazarová dále doporučuje pedagogům spíše poslouchat (ale nebýt pasivní) a ptát se rodiče na jejich návrhy řešení, jejich zkušenosti s nevhodným chováním dítěte. Pokud se učitel domlouvá s rodiči na nápravných opatřeních, je vhodné používat výrazy typu „Co myslíte, že bychom mohli...?“, „Měli bychom se možná pokusit o...“. Pedagog by se neměl bát přiznat chybu, ale po jejím přiznání by mělo následovat uvedení nápravy. Lazarová doporučuje učitelům opatrně zacházet s radami rodičům ohledně dítěte.

Komunikace s rodiči je pro učitele velmi podstatná. Jednotné kroky rodičů a učitelů jsou mnohdy podmínkou nápravy nebo změny chování dítěte. Vlastní účasti na školení¹³ pedagogů věnovaného řešení konfliktních situací ve školním prostředí jsem zjistila, že učitele nejvíce trápí právě komunikace s nespolupracujícími rodiči nebo rodiči, kteří užívají agresivní komunikaci. Problém konfliktu ve škole se během školení omezil téměř jen na komunikaci s rodiči.

¹³ Školení Konflikt ve školním prostředí vedené Mgr. Danou Forýtkovou pořádaný 2. 3. 2009 v Praze Národním institutem pro další vzdělávání.

6.4 Institucionální pomoc

Existuje několik typů institucí, na které se škola může obrátit o pomoc s řešením problémového chování žáků, tedy i agresivních žáků. Obvykle k oslovení jiné instituce přistupují školy teprve tehdy, pokud mají pocit, že více již k nápravě udělat nemohou nebo když se jedná o případ, jehož řešení není v kompetencích školy.

Postup řešení problémového chování jde po hierarchii pedagogů. Nejprve se problém snaží zvládnout samotný **učitel**. Při závažnějších jevech spolupracuje s dalšími učiteli žáka a třídním učitelem. Možnosti učitelů jsou omezeny na domluvu žákovi, hledání takového přístupu k žákovi, aby se problém nevyskytoval nebo alespoň částečně eliminoval. Z kázeňských opatření udílí učitelé poznámky, pomocí nichž informují rodiče. **Třídní učitel** by měl lépe znát své žáky, obvykle je v intenzivnějším kontaktu s žáky, jeho domluvy a diskuze s třídou bývají úspěšnější. Jeho úkolem je budovat pozitivní klima třídy. Žáci se na třídního učitele obrazejí často se svými problémy z kolektivu třídy nebo školy, ale někdy také se svými osobními problémy, např. rodinnými. Důvěra mezi třídním učitelem a jeho žáky umožňuje předcházet a včas řešit problémy mezi žáky. Z kázeňských opatření navrhuje třídní učitel snížení známky z chování, třídní důtku a napomenutí třídního učitele. Třídní učitel nejčastěji také kontaktuje rodiče žáka a informuje je o nevhodném chování jejich dítěte, snaží se společně s rodiči najít řešení. Třídní učitel rovněž informuje rodiče o udělení výchovných opatření. V rámci pedagogického sboru učitelé o problémech jednotlivých žáků diskutují a hledají příčiny a řešení nevhodného chování.

Při velmi závažných prohřešcích žáků učitelé kontaktují vedení školy jako nejvyšší oficiální autoritu, např. přivedení žáka k řediteli školy. **Ředitel školy** se obvykle snaží problém řešit nejprve domluvou žákovi, případně spolupracuje s rodiči. Z kázeňských opatření ředitel schvaluje důtku třídního učitele a uděluje důtku ředitele školy [Bendl 2004, s. 25].

Dalším orgánem školy podílejícím se na řešení výchovných obtíží je **pedagogická rada**. Hlasuje o snížení známek z chování [Bendl 2004, s. 25]. Znamky z chování jsou odstupňovány: 1 - velmi dobré, 2 - uspokojivé, 3 - neuspokojivé.

Na školách jsou zřizovány tzv. **výchovné komise**. Zasedají při velmi závažném prohřešku nebo při trvalých problémech s žákem. Obvykle jsou složeny z třídního učitele, učitele, který má s žákem dlouhodobé problémy nebo který byl svědkem velmi závažného jednání žáka, výchovného poradce a člena vedení školy [Bendl 2004, s. 25].

Jednání výchovné komise se účastní rodiče problémového žáka i žák samotný. Z průběhu schůzky je učiněn zápis.

Na všech školách je zřízena funkce **výchovného poradce a školního metodika prevence**. Funkci výchovného poradce vymezuje § 34 Zákona č. 395/1991 Sb. o školských zařízeních [Bendl 2004, s. 28]. Úkolem výchovného poradce je vedení pedagogického poradenství v oblasti výchovy, vzdělávání a volby studia nebo povolání žáků [Bendl 2004, s. 28]. Další oblastí, ve které se angažuje, je prevence patologických jevů (drogy, záškoláctví, šikana atd.). Zaměřuje svou činnost na žáky s výchovnými problémy (poruchy chování, sociální nepřizpůsobivost, úzkostnost). Svou činnost obvykle realizuje především pomocí zřízení konzultačních hodin pro žáky a rodiče žáků. Funkce školního metodika prevence vymezuje „Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže“. Metodik školní prevence poskytuje poradenství žákům a jejich rodičům. Podílí se na zavádění Minimálního preventivního programu na škole [Bendl 2004, s. 30]. Spolupracuje s dalšími poradenskými institucemi.

Existuje i funkce školního psychologa nebo speciálního pedagoga. Na základních školách jsou tyto profesionální poradenské služby stále výjimečné.

Z mimoškolních institucí spolupracují na řešení problémového chování žáka nejčastěji pedagogicko-psychologická poradna, kurátor pro mládež a Policie ČR.

Pedagogicko-psychologické poradny zajišťují školám odborné služby, např. odborná vyšetření žáků, metodickou pomoc pedagogům a výchovným poradcům, diagnostiku žáků i tříd, zjišťování příčin poruch učení a chování a dalších problematických jevů v osobnosti dítěte ovlivňujících průběh školní docházky [Bendl 2004, s. 36]. K návštěvě psychologa nebo speciálního pedagoga dávají rodičům podnět často učitelé. Velmi záleží na způsobu sdělení doporučení k návštěvě pedagogicko-psychologické poradny rodičům. Realizace samotné návštěvy závisí na rodičích a ti ji mohou také odmítnout nebo mohou vyjádřit nesouhlas s informování školy o problémech jejich dítěte. Učitel by se měl před vyšetřením žáka v pedagogicko-psychologické poradně při osobním kontaktování psychologa nebo při vyplňování školního dotazníku zaměřit na popis projevů v chování dítěte, především v jakých situacích dochází ke změnám v chování dítěte, a také by měl uvést, jaké pedagogické zásahy již učinil a s jakým efektem [Lazarová 1998, s. 54]. Činnost pedagogicko-psychologických poraden je vymezena § 35 Zákona č. 395/1991 Sb. o školských zařízeních a Vyhláškou č. 130/1980 o výchovném poradenství [Bendl 2004, s. 36].

Existují ještě další odborná zařízení, jejichž kontaktování umožňuje hledat řešení problematického chování dítěte. V oblasti agresivity dětí jde především o střediska výchovné péče, ambulantní centra diagnostických ústavů, soukromé psychology, případně psychiatry a psychiatrické léčebny. Existují také speciální školy nebo třídy pro žáky se specifickými poruchami chování [Bendl 2004, s. 49].

Při odborech sociálních věcí městských úřadů je zřizováno oddělení péče o děti a rodinu. Jejich součástí jsou terénní sociální pracovníci a kurátoři pro mládež. **Kurátor pro mládež** je specialista zabývající se: 1. nezletilými dětmi do 15 let, které se dopustily činu jinak trestného nebo přestupku, 2. mladistvými (15-18 let), u nichž bylo zahájeno trestní stíhání nebo kteří se dopustili přestupku, 3. dětmi a mladistvými s opakovanými poruchami chování závažného rázu (záškoláctví, útoky z domova, agresivita, toxikomanie, alkoholismus, prostituce atd.) [Bendl 2004, s. 40]. Škola kontaktuje kurátora pro mládež pokud se u žáka vyskytne nějaké patologické chování. Kurátor podle závažnosti vede s žákem „jen“ výchovný pohovor, odešle žáka k psychologickému vyšetření a na jeho základě doporučuje pobyt v diagnostickém ústavu. Jestliže rodiče odmítnou dobrovolný pobyt svého dítěte v diagnostickém ústavu, navrhuje kurátor soudu výchovná opatření - dohled nebo ústavní výchovu. Mnohdy stačí jen výchovný pohovor, během něhož působí na žáka i jeho rodiče už samotná oficialita řízení.

I základní školy mohou spolupracovat s **policíí**. Případy nezletilých, kteří se dopustili trestného činu, policie odkládá a řešení přenechává kurátorovi pro mládež. V devátých ročnících už mohou být někteří žáci jako mladiství policií vyšetřováni. Policisté mohou zajistit osoby mladší 18 let při spáchání přestupku nebo trestného činu, anebo pokud bezprostředně ohrožuje svůj život nebo život a zdraví jiných osob (maximálně na 24 hodin) [Bendl 2004, s. 66]. Povinností policie je ihned informovat zákonné zástupce. Policie hraje roli nejen při řešení některých patologických jevů (krádeže, vyhrožování učitelům, zbraně...), ale především při prevenci problémového chování dětí.

Vedle státních institucí spolupracují se školami také různé neziskové organizace a občanská sdružení, na která se může obrátit přímo škola nebo jednotliví žáci, např. Linka bezpečí, Bílý kruh bezpečí, Lata.

7 Vlastní šetření

7.1 Cíle a hypotézy výzkumu

Vzrůstající agresivita dětí je v současnosti často diskutovaným problémem v médiích a potažmo také u laické veřejnosti. Cílem výzkumu je zjistit, jak problematiku dětské agrese vnímají učitelé 2. stupně základních škol, kteří jsou v téměř každodenním kontaktu s dětmi. Výzkumná část se soustředí na vztah školy a agresivních žáků.

Šetření má tři základní cíle. Prvním z nich je zjistit, s jakými projevy dětské agrese se učitelé setkávají ve své praxi, které z projevů agrese považují ve školním prostředí za běžné a které za závažné. Z výzkumu bychom se měli také dozvědět, zda se učitelé identifikují s názorem, že dochází čteněji k agresivním projevům žáků, a zda souhlasí s veřejně přijímaným názorem, že děti jsou stále agresivnější. Výsledkům odpovědi na tuto otázku lze přisoudit velkou váhu, jelikož právě pedagogové tráví v dětském prostředí velké množství času.

Druhým cílem šetření je zjistit, která řešení agresivního chování žáků učitelé využívají v praxi a která řešení považují za efektivní. Odborná literatura často nabízí jen velmi obecné návrhy řešení s odvoláním, že závisí na konkrétní situaci.

Zásadní otázkou je obeznámenost učitelů s problematikou agresivity a agrese dětí a s možnostmi jejich řešení. Třetí cíl částečně koresponduje v oblasti řešení dětské agrese s cílem druhým. Základem pro úspěšné zvládnutí agresivity a agrese dětí je správná diagnostika třídy, která učiteli mnoho napoví o kolektivu, který má před sebou. Učitelům diagnostika umožní předejít některým problémům. V oblasti agresivity a agrese dětí je základní podmínkou správného přístupu k těmto projevům obeznámenost s možnými příčinami. Jak upozorňuje Vágnerová (2001), přístup pedagogů se mění, pokud ví, že dítě má stanovenou nějakou objektivní diagnózu nebo pokud zdroje agrese stojí mimo dítě samo. Cílem je zjistit připravenost učitelů na řešení projevů dětské agrese ve školním prostředí.

Na základě výše uvedených cílů stanovujeme následující **hypotézy**:

1. Učitelé považují za nejzávažnější aktuální problém hrubé chování vůči nim samotným.

2. Dále učitelé považují za závažné agresivní projevy narušující řád školy.
3. Učitelé sledují agresivitu jako kázeňský problém a řeší ji kázeňskými prostředky.
4. Učitelům chybí komplexní pohled. Jejich pohled na agresivitu a agresi dětí je jednostranný, především na příčiny agresivity.

7.2 Použité metody

Výzkum je kvantitativní s kvalitativními interpretacemi. K získání poznatků jsou využity dvě metody. V první části šetření je užito dotazníkové metody, respektive ankety mezi učiteli. V druhé části výzkumu jsou na základě poznatků získaných z ankety uskutečněny rozhovory s několika učiteli. Metoda rozhovoru umožní jít více do hloubky problému. Doplnujícím prvkem je rozhovor vedený s psychologem zaměřený na vztah školy a agresivního žáka.

7.2.1 Dotazník a šetřený soubor

Dotazník patří k nejčastěji užívaným metodám pedagogického výzkumu [podle Bendl 2004, s. 54]. Metoda dotazníkového šetření umožňuje ve velmi krátkém čase získat velké množství údajů.

Na základě výše stanovených cílů výzkumu byl sestaven dotazník pro učitele (příloha č. 2). Použitý dotazník respektuje základní strukturu dotazníku. V úvodní části jsou obsaženy osobní údaje. Položky odpovídající stanoveným cílům jsou různého typu. Dotazník obsahuje uzavřené, polouzavřené i otevřené položky.

První tři položky dotazníku zjišťují, s jakými projevy dětské agrese a agresivity se učitelé setkali během své praxe, které z těchto projevů považují za běžné a které za závažné. Položka je formulována jako polouzavřená. Učitelům byly nabídnuty možné odpovědi, ale mohli doplnit nějakou vlastní odpověď do kolonky „jiné“. Všechny tři otázky nabízejí shodné možnosti odpovědí. Projevy agresivity v nabídce byly formulovány na základě odborné literatury. Tato řada položek je doplněna o zjištění, které agresivní projevy dětí nejvíce učitelům vadí přímo ve výuce. Položka je tvořena neúplnou výpovědí: *„Ve výuce mi z agresivních projevů žáků nejvíce vadí ...“*

V dotazníku je obsažena samostatná otázka na srovnání frekvence agresivních projevů dětí za dobu učitelovy praxe. Položka je uzavřená. Učitelé měli možnost vybírat z možností: a) *Ano, domnívám se, že četnost agresivních projevů dětí se zvýšila.* b) *Ne, myslím si, že situace se nezměnila.* c) *Ne, domnívám se, že frekvence agresivních projevů dětí se snížila.*

Další řada položek je zaměřena na řešení agresivních projevů. Učitelům byly v dotazníku předloženy některé situace a učitelé měli doplnit své nejčastější reakce.

Doplňte vaši obvyklou reakci v daných situacích.

a) *Pokud třída nepřiměřeně hlučí, zareaguji ...*

b) *Pokud dojde mezi žáky k rvačce bez vážnějších následků, řeším to ...*

Možnosti řešení dětské agrese a agresivity z hlediska efektivit zastupovala v dotazníku polouzavřená položka, ve které měli učitelé nabídku možných odpovědí doplněnou o kolonku „jiné“. Nabídka odpovědí vychází především z odborné literatury.

Závěrečné položky jsou zásadního významu pro třetí stanovený cíl. Učitelům byla v dotazníku položena otevřená otázka na možné příčiny dětské agresivity. Poslední položka je tvořena názorem fiktivního učitele na řešení šikany ve školním prostředí a uzavřenou nabídkou odpovědí po správnosti postupu. Byl formulován následující fiktivní názor učitele: *Při podezření na šikanu ve třídě reaguji okamžitě. S třídou jedním otevřeně, problém neskrývám. Ve třídě zahajuji pátrání po iniciátorovi šikany. Účast všech žáků během vyšetřování znemožní agresorovi vyhrožovat ostatním žákům nebo jim podsouvat jeho názory.* Učitelé seznámení se zásadami řešení šikany ve škole by měli dojít k závěru, že tento postup je chybný. K problematice řešení šikany ve škole existuje řada české odborné literatury (Říčan, Kolář...) a také je vydán pokyn ministerstva školství, který obsahuje jasně formulovaná doporučení pro postup v případě odhalení šikany ve škole.

Dotazník byl rozdán v **pedagogických sborech** dvou základních škol na Berounsku. Vyplnění dotazníku bylo dobrovolné a anonymní, což částečně mohlo ovlivnit výsledky. Lze předpokládat, že učitelé, kteří dotazník nevyplnili, jsou méně obeznámeni s danou problematikou a mají větší obtíže s jejím řešením nebo ji řeší nevhodným způsobem. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 22 respondentů, z toho 7 mužů a 15 žen. Průměrný věk respondentů byl 43, 95 let. Průměrná délka praxe pedagogů byla 16,6 let. Většina účastníků měla vysokoškolské vzdělání (15), někteří z těchto účastníků měli vysokoškolské vzdělání nepedagogického zaměření. Zbývajících 7 respondentů mělo středoškolské vzdělání, někteří opět nepedagogického zaměření.

Základní školy, na kterých proběhlo dotazníkové šetření, se liší. Výzkum proběhl na jedné městské škole a jedné škole na vesnici, která funguje jako spádová pro okolní sídla s jen malotřídními prvními stupni. Vybraná městská škola má přes 550 žáků. Žáci školy dosahují dlouhodobě velké úspěšnosti v přijímacích zkouškách na gymnázia. Na druhém stupni této základní školy vyučuje celkem 20 pedagogů. Druhá zvolená škola je výrazně menší, navštěvuje ji okolo 230 žáků. Na druhém stupni této základní školy vyučuje 10 pedagogů. Liší se také složení pedagogických sborů, na městské škole převažuje počet vysokoškolsky vzdělaných učitelů, na vesnické je počet vysokoškolsky vzdělaných pedagogů na druhém stupni velmi nízký.

7.2.2 Metoda rozhovoru a šetřený soubor

Druhou, stěžejní metodou šetření je vedení rozhovorů s učiteli. Navázání přímého kontaktu s učiteli umožní získat podrobnější a přesnější informace. Rozhovory jsou vedeny s každým učitelem individuálně. Účast pedagogů na rozhovoru byla dobrovolná. Průběh rozhovorů byl omezen časově, jelikož učitelé byli ochotni obětovat rozhovorům své volné vyučovací hodiny, případně konzultační hodiny (výchovný poradce). Délka rozhovorů byla většinou omezena na 45 minut.

Podněty pro rozhovory vzešly z menšího dotazníkového šetření. Bylo třeba upřesnit některé body, jiné vedly k novým otázkám. Zvolila jsem nestrukturovaný rozhovor. Na základě dotazníku vzniklo několik oblastí, které bylo třeba upřesnit, případně se jednalo o doplnění dotazníku. Byly formulovány základní otázky. Nestrukturovaný rozhovor umožňuje klást další doplňkové otázky k hlubšímu porozumění nebo odhalí zcela nové nečekané informace. Otázky byly seřazeny v logickém sledu do osnovy. Nestrukturovaný rozhovor je ovšem flexibilní, takže osnova otázek byla podle odpovědí dotazovaného porušována.

Jednotlivým učitelům byl nabídnut **způsob zaznamenávání**. Bylo užíváno zvukového záznamu na diktafon nebo písemného zaznamenávání v průběhu rozhovoru. Nabídkou formy záznamu dotazovanému se předešlo zkreslení dat způsobeného potenciální nepříjemností nahrávání. Během zvukového záznamu se tazatel může lépe soustředit na odpovědi a další otázky, ale také mu umožňuje sledovat nonverbální projevy dotazovaného. Písemný záznam vyžaduje vytvoření zkratkového systému

pro větší rychlost. Není ovšem tolik autentický, jelikož nelze zaznamenávat doslovně všechny výpovědi.

Osnova otázek měla z hlediska závažnosti vzestupný charakter. Závěrečný okruh byl opět spíše obecný. Učitelé byli obeznámeni s tím, že rozhovor je již založen na dotazníkovém šetření. Rozhovory byly vedeny s učiteli samozřejmě na základě dobrovolnosti.

První dva okruhy otázek byly spíše obecného charakteru. Úvodní okruh se týkal běžných projevů dětské agrese se zaměřením na příčiny, které jim učitelé připisují. Následující otázka naopak zjišťovala, s jakým nejzávažnějším případem dětské agrese se učitelé setkali a jak byl tento případ řešen. Třetí okruh již plně navazoval na dotazníkové šetření a týkal se užívání kázeňských opatření (od poznámek k snížení známek z chování a důtek) a jejich efektivitě. Konkrétně jsem se zaměřila na zjištění mezi efektivitě, resp. u kterých žáků jsou tato opatření přínosná, a zda mají preventivní charakter. Následující okruh byl věnován diagnostice tříd na školách. Odborná literatura prezentuje diagnostiku tříd jako základní součást prevence patologických jevů na školách. Otázky se dotýkaly zkušenosti pedagogů s diagnostickými metodami ve školním prostředí a případně také jejich laické diagnostiky tříd. Cílem bylo zjistit i charakteristiku dětí náchylnějších k agresivnímu řešení konfliktů. Další okruh otázek se soustředil na vztah učitelů k žákům s diagnózou spojenou s agresivními projevy, jelikož výsledky dotazníkové šetření postrádaly v oblasti příčin zmínku o vrozených příčinách agresivity. Následující bod byl odlišného charakteru, zahrnoval otázky věnované legislativě a pravomocem učitelů v souvislosti s řešením agresivních projevů žáků. Pomyslným vrcholným bodem byla otázka po příčinách agrese na domovské škole učitelů a na možnostech školy podílet se na řešení agrese žáků, jak může sama škola napomoci situaci zlepšit. Konkrétnější otázku představovalo zjištění, jakým způsobem jsou na škole vedeni žáci k dodržování pravidel. Stanovení pravidel školy nebo třídy je opět v odborné literatuře považováno za základní součást prevence patologických jevů, nejen agresivity a agrese žáků. Závěrečný okruh se týkal problematiky školení pedagogů v oblasti dětské agrese a konfliktů mezi žáky. Zjišťoval přínosy, ale také meze těchto školení.

Konkrétně byla osnova otázek rozhovorů zformulována následovně:

- S jakými projevy dětské agrese se setkáváte nejčastěji? Jak jsou časté? Kde vidíte příčinu těchto projevů dětí?
- S jakým nejzávažnějším případem dětské agrese jste se setkal(a)? Co bylo řešením?

- Používáte k řešení dětské agrese kázeňská opatření, např. poznámka, snížení známek z chování? Jaké máte s jejich použitím zkušenosti? V čem jsou přínosná?
- Provádíte diagnostiku tříd? Jak je na vaší škole ošetřena? Kdo ji provádí? Jaké používáte metody? Pokud si sám/sama laicky charakterizujete třídu, nacházíte nějaké společné znaky žáků, kteří spíše sáhnou po agresivním řešení konfliktu?
- Máte ve třídách žáky s diagnózou spojenou s agresivními projevy, např. ADHD, agresivita jako výrazný rys osobnosti? Jak vnímáte tyto děti ve srovnání s žáky, kteří „jen zlobí“?
- Co vás omezuje v řešení projevů dětské agrese a agresivity z hlediska školních právních předpisů? Jaké pravomoci byste jako učitel(ka) uvítal(a)?
- Co je konkrétně na vaší škole příčinou agrese a co by ji podle vás řešilo? V čem by mohla škola sama přispět ke zlepšení situace? Uplatňujete na škole například nějaký speciální přístup pro motivaci žáků k dodržování pravidel?
- Účastnil(a) jste se školení týkajícího se dětské agrese a agresivity, konfliktu ve školním prostředí apod.? Bylo pro vás přínosné? V čem? Nabídlo efektivní řešení? Pokud hovoříte s ostatními kolegy, co jim školení dávají? Co by bylo potřeba v dalším pedagogicko-psychologickém vzdělávání učitelů?

Jednotlivé body osnovy byly dále doplňovány dalšími otázkami a shrnutími informací v závislosti na reakcích dotazovaného. Osnova nebyla přísně dodržována. Řídila se především odpověďmi učitelů.

Rozhovory byly vedeny anonymně s osmi učiteli ze tří různých **základních škol** na Berounsku. Dvě ze škol se nacházely přímo v Berouně (cca 20 tisíc obyvatel). Počet žáků na školách se pohybuje okolo 450 na jedné a okolo 550 na druhé. Jedna ze škol se nacházela v oblasti sídliště, druhá v centru města. Třetí ze škol se nachází ve větší obci (cca 1600 obyvatel). Jedná se o spádovou školu pro okolní obce. Navštěvuje ji okolo 230 žáků. Domnívám se, že především z hlediska trávení volného času žáků je nezanedbatelná snadná dostupnost hlavního města a především velkých obchodních center.

Pedagogové, kteří souhlasili s rozhovory, měli různé vzdělání a zastávali také různé funkce. Všichni dotazovaní mají mnohaletou pedagogickou praxi. V následujícím přehledu jsou uvedeny základní informace o účastnících rozhovorů:

Tabulka 1. Dotazování učitelé

Pohlaví	Věk	Praxe	Vzdělání	Funkce
Muž	55	31	VŠ Ma-Fy	Zástupce ředitele
Žena	39	12	Neukončená VŠ Ma-Fy	Třídní učitel
Žena	44	12	SŠ nepedagogická	Třídní učitel, protidrogový preventista
Žena	39	12	SŠ nepedagogická	Třídní učitel
Žena	43	20	VŠ Ma-Fy	Třídní učitel
Žena	56	33	VŠ Čj-Nj	Třídní učitel, výchovný poradce
Žena	52	29	VŠ Čj-Ov	Zástupce ředitele
Žena	45	17	SŠ pedagogická	Třídní učitel

7.2.3 Rozhovor vedený s psychologem

Poslední použitou metodou šetření je rozhovor s psychologem. Jeho funkce v šetření je spíše doplňková a představuje protiváhu k názorům pedagogů. Psychologické poradny se setkávají s již omezeným vzorkem žáků, respektive jen s problémovými. Názor psychologa prezentuje i určitý nadhled na otázku agresivních žáků, jejich rodičů a školy.

Rozhovor s psychologem byl částečně strukturovaný. Základem byly předem zformulované okruhy otázek, které zahrnovaly oblasti zahrnuté v dotazníku i rozhovorech s pedagogy. Hlavním cílem zůstává postižení vztahu mezi agresivním dítětem a školou. Základní osnova rozhovoru byla flexibilně přizpůsobována reakcím dotazovaného. Význam dotazů v průběhu rozhovoru gradoval. Předem připravené okruhy otázek byly následující:

- Kdy a z jakých důvodů k vám nejčastěji chodí rodiče s agresivními dětmi? Co je obvykle k návštěvě vede?
- Je výskyt agresivních projevů dětí podle vašeho názoru čtenější?
- Jakými formami agrese se nejčastěji projevují děti, které přicházejí do vaší poradny?
- Kde obvykle vidí rodiče agresivních dětí příčiny? Jaký je obvykle postoj školy k agresivnímu dítěti, jeho rodině? K jakým závěrům ohledně příčin nejčastěji docházíte?

- Jsou rodiče, kteří k vám přišli, ochotni se aktivně podílet na řešení agresivních projevů svého dítěte? Jak se vám, respektive rodičům, daří navazovat spolupráci se školou dítěte?
- Jakých chyb se dopouštějí školy v přístupu k agresivním dětem? Jak se díváte na kázeňská opatření užívaná školou v souvislosti s dětskou agresí? Setkáváte se tím, že má škola zpracovanou diagnostiku tříd? Je přínosem pro školu i pro vás? Čím je přínosná?
- Pokud dojde k odbornému diagnostikování žáka, jsou školy ochotny a schopny plnit doporučená opatření, změnit svůj přístup k agresivnímu dítěti?
- Napadá vás nějaké opatření, které by zvýšilo kompetentnost učitelů v řešení agrese? Co postrádáte jako odborník ve spolupráci s učiteli?

Způsob zaznamenávání byl opět nabídnut dotazovanému. Zvolen byl písemný záznam během rozhovoru.

Rozhovor byl veden s psycholožkou z poradenského a terapeutického centra na Berounsku.

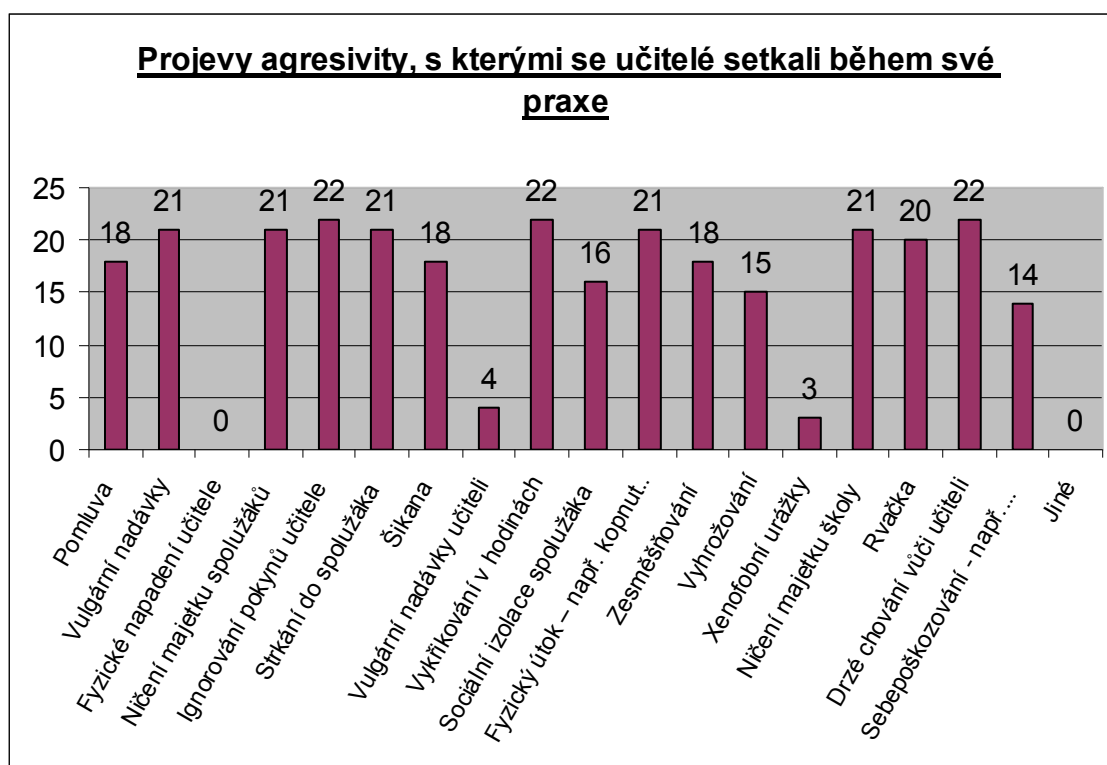
7.3 Výsledky šetření

7.3.1 Výsledky dotazníkového šetření

Výsledky dotazníkového šetření slouží jen jako podklad pro rozhovory s učiteli, takže je nelze považovat za zcela objektivní a závěry šetření generalizovat. Pro orientaci v problematice agresivity a agrese dětí na 2. stupni základních škol jsou ovšem postačující. Procentuální výsledky ukazují, kolik procent respondentů volilo danou odpověď.

První položka dotazníku mapovala situaci na školách z hlediska osobní zkušenosti učitelů s některými **projevy agrese**. Výsledky odpovědí učitelů jsou zaznamenány v následujícím grafu (Graf 2):

Graf 2. Projevy agresivity, s kterými se učitelé setkali během své praxe

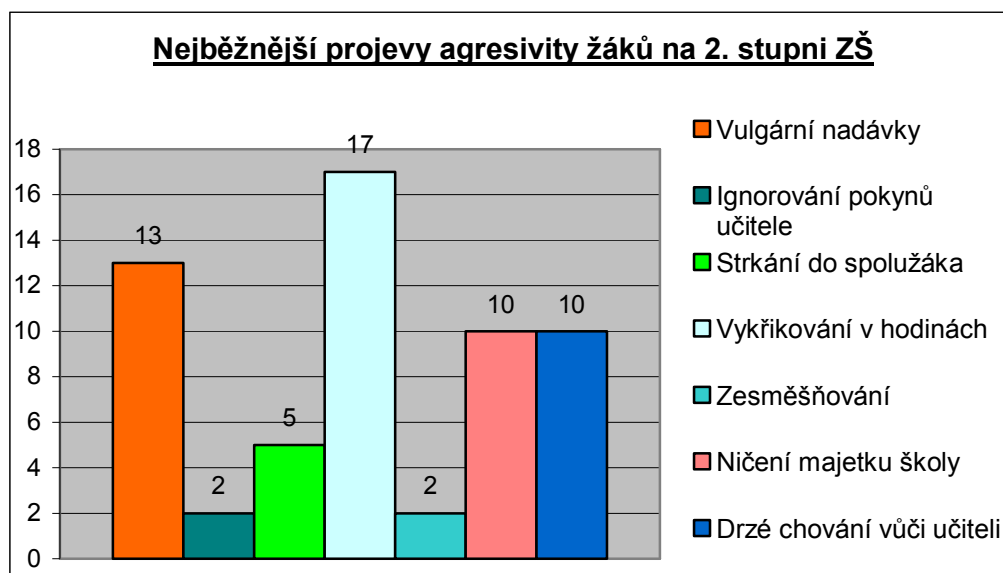


Graf ukazuje, že učitelé se setkávají skutečně s celou škálou agresivních projevů žáků. Z výsledků ovšem nelze uvažovat na četnost těchto projevů. Domnívám se, že z hlediska závažnosti jsou zajímavé především položky šikana, sebepoškozování, fyzický útok na učitele a vulgární nadávky učiteli. Šikana a sebepoškozování ukazuje nejen na ohrožení fyzického zdraví dětí, ale také se jedná o projevy, které ukazují na závažnější psychické problémy dítěte. S šikanou na základních školách se během své praxe setkala 82 % zúčastněných respondentů. Autoagresi dětí, na jejíž nárůst je v poslední době upozorňováno v médiích i odborných periodikách, zaznamenali také učitelé na základních školách – setkala se s ní 68 % respondentů. Z hlediska vztahů mezi dětmi je podstatná položka sociální izolace spolužáka, s níž se v praxi setkala 73 % pedagogů. Číslo ovšem může být vyšší, je ovlivněno všímavostí učitele a jeho schopností registrovat vztahy ve třídě. Fyzický útok na učitele a vulgární nadávky učiteli považují za závažné z hlediska jejich autority ve škole. S fyzickým útokem na pedagoga se nesetkal žádný z respondentů. S vulgárními útoky na učitele se setkali jen čtyři z celého vzorku, přičemž všichni čtyři pedagogové pocházejí z městské školy. Za poněkud překvapivý může být považován nízký počet xenofobních urážek mezi dětmi, na jejichž výskyt je upozorňováno odbornou literaturou i médii. Domnívám se, že číslo platí opravdu jen na školách, kde šetření proběhlo. V prostředí škol se

nenachází žádná sídliště, kde by se kulminovaly národnostní minority. Samozřejmě na obou školách jsou žáci i děti jiné národnosti než české.

Druhá položka dotazníku směřovala k **nejběžnějším projevům dětské agrese** v prostředí školy. Uvádím sedm nejběžnějších projevů dětské agrese podle názoru respondentů (Graf 3):

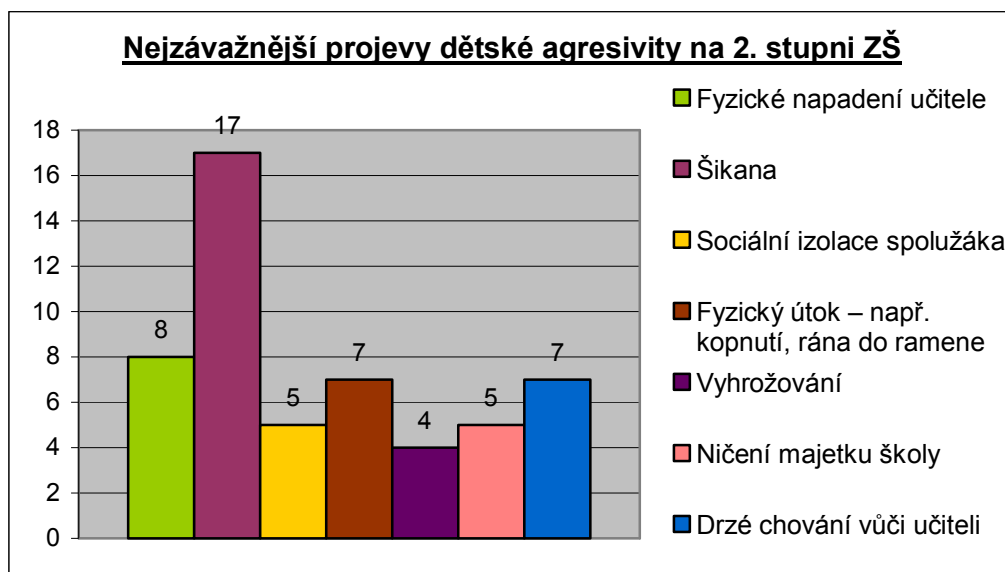
Graf 3. Nejběžnější projevy agresivity žáků na 2. stupni ZŠ



Nejčastěji bylo zmiňováno vykřikování v hodinách, uvádí jej 81 % respondentů. Jedná se spíše o kázeňský problém.

Třetí položka zjišťovala, jaké projevy agrese považují učitelé za **nejzávažnější** (Graf 4):

Graf 4. Nejzávažnější projevy dětské agresivity na 2. stupni ZŠ



Za nejzávažnější projev dětské agrese ve školním prostředí byla jednoznačně považována šikana (73 % respondentů). Často byly rovněž zvoleny projevy agrese namířené proti osobě pedagoga – fyzické napadení učitele (36 %) a drzé chování vůči učiteli (32 %). Vysoký podíl získal také fyzický útok, což je zajímavé, jelikož byl výše hodnocen než rvačka. Lze konstatovat, že učitelé za nejzávažnější projevy agrese považují ty, které narušují vztahy mezi dětmi (šikana, sociální izolace spolužáka) a ty, které ohrožují jejich autoritu. Znepokojivé je zjištění, že mezi nejběžnějšími a nejzávažnějšími projevy dětské agrese shodně figurují dvě položky – drzé chování vůči učiteli a ničení majetku školy.

Následující položka dotazníku se snažila najít odpověď na otázku, jaké projevy dětské agrese nejvíce vadí pedagogům přímo ve výuce, které projevy **narušují proces vyučování** (viz Graf 5).

Graf 5. Agresivní projevy žáků, které nejvíce vadí učitelům v průběhu výuky



Odpovědi respondentů korespondují s projevy agrese považovanými za nejběžnější. Navíc zde figuruje ignorování pokynů učitele, které se objevilo v odpovědích 41 % respondentů. Bohužel lze usuzovat na nepozornost učitelů během vyplňování dotazníku, jelikož tři z respondentů jako odpověď zvolili šikanu, která se pravděpodobně přímo ve výuce neprojevuje.

Dotazník zjišťoval také názor učitelů na možný nárůst **frekvence agresivních projevů** dětí (Graf 6):

Graf 6. Frekvence agresivních projevů žáků z pohledu učitelů



Nikdo z učitelů nebyl názoru, že se četnost agresivních projevů dětí snižuje. V odpovědi na tuto položku se značně školy od sebe lišily. Na škole nacházející se ve městě se domnívalo celých 100 % respondentů, že dochází k nárůstu četnosti projevů dětské agrese. Názor, že se situace v oblasti agrese nezměnila, zastával jen zlomek pedagogů (5 respondentů) a to jen ti, kteří vyučovali na vesnické škole.

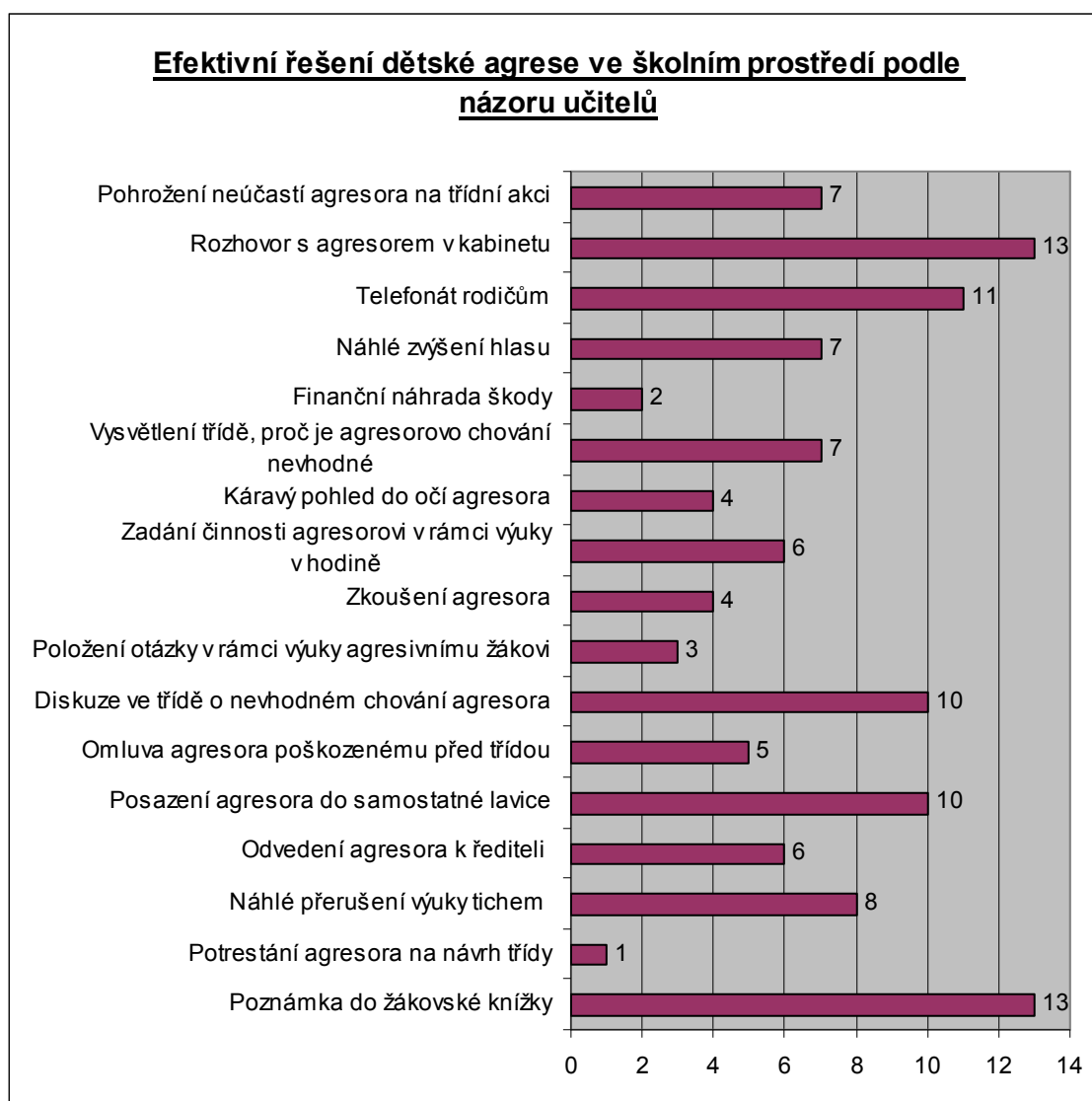
Následující položky dotazníku zjišťovaly, jaké prostředky se pro **řešení agresivních projevů** dětí používají. Odpovědi byly velmi jednotné, což ukazuje na velmi omezenou škálu postupů, které učitelé používají. V hodnocení efektivity jednotlivých postupů řešení dětské agrese byly odpovědi mnohem rozmanitější.

Hluk ve třídě řeší většina učitelů pomocí svého hlasu (v naprosté většině případů ztlumením), celých 64 % pedagogů zvýší nebo ztlumí svůj hlas, případně přeruší výuku tichem. Čtyři z pedagogů používají vlastní formulku k ztišení třídy. Používají lehké ironie, např. vybídnutí k převzetí vedení hodiny, otázka, zda by nemohli žáci rvát ještě více, nebo frází „Tak klid, víme, co je klid“. Objevily se i prostředky, které jsou zmiňované v literatuře jako zadání konkrétní práce, změna činnosti, zrychlení tempa.

Pro **řešení rvačky** mezi žáky užívají učitelé také spíše osvědčené klasické prostředky. Učitelé se snaží obvykle nejprve o domluvu oběma aktérům nebo nějaké jiné urovnání mezi dětmi, např. omluva viníka oběti. Dva z pedagogů by hledali příčiny rvačky, tento postup není příliš doporučován (viz Cangelosi), jelikož hrozí zatažení učitele do hádky dětí. Podle závažnosti a účinnosti domluvy učitelé sahají po kázeňských opatřeních, konkrétně poznámce. Pokud jde o velmi závažný případ kontaktují učitelé rodiče žáka. Při řešení rvačky dětí používají učitelé rutinních postupů, žádné originální řešení se v odpovědích neobjevilo.

Jako **efektivní řešení dětské agrese** uvádějí učitelé relativně širokou škálu postupů (viz Graf 7). Dále by bylo třeba zjistit, v jakých případech, respektive u jakých typů dětí, jsou tato řešení efektivní.

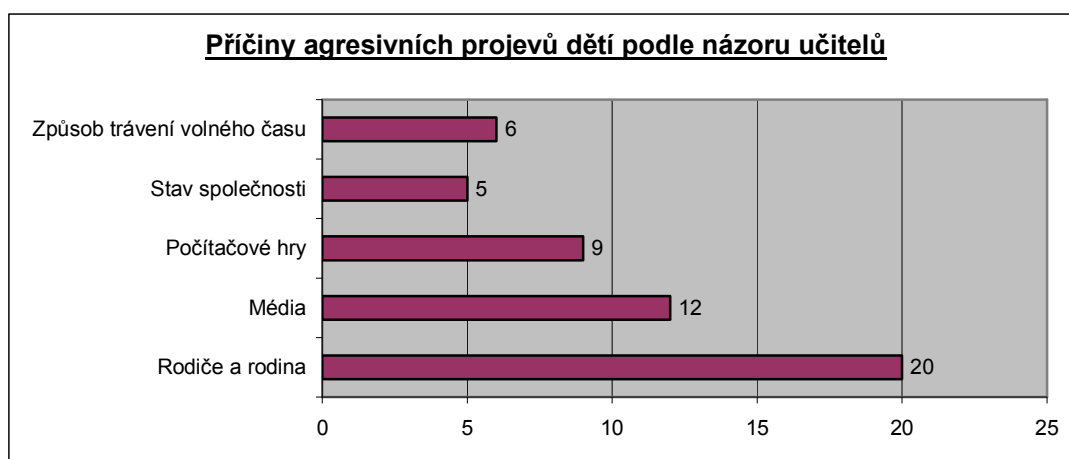
Graf 7. Efektivní řešení dětské agrese ve školním prostředí podle názoru učitelů



Vysoký podíl odpovědí se týká řešení dětské agrese přímo mezi dětmi a učitelem bez zásahu jiných složek, např. diskuze, vysvětlení nebo rozhovor s agresorem. Většina respondentů (59 %) považuje za efektivní poznámky do žákovské knížky. Právě u kázeňských opatření by bylo třeba zjistit podrobněji, v jakých mezích se pohybuje jejich účinnost. Dále je potřeba zaměřit se na možnosti komplexního řešení agrese žáků na školách. Postupy zmíněné v dotazníku jsou obvykle jednorázového charakteru.

Jedna z položek dotazníku byla zaměřena na **příčiny agresivity** dětí z pohledu učitelů (Graf 8):

Graf 8. Příčiny agresivních projevů dětí podle názoru učitelů



Naprostá většina pedagogů vidí příčinu dětské agresivity v rodičích a rodině dítěte (91 %). Pod položku „rodiče a rodina“ jsem shrnula všechny odpovědi, kde se rodina nebo rodiče objevili jako příčina dětské agresivity, např. nedostatečná výchova v rodině, špatná komunikace, nedostatek společně stráveného času, nedostatek času rodičů, nezáměr rodičů o dítě. Rozlišila jsem položky „média“ a „počítačové hry“, ale obvykle byly uváděny pedagogy společně. Jedinkrát zazněla odpověď připisující příčiny osobnosti dítěte, tedy jeho dispozicím. V odpovědích zcela chyběla možnost vrozených příčin agrese. Bylo by vhodné zjistit, jak učitelé vnímají děti s diagnostikovanými poruchami vyznačujícími se agresivními projevy.

Závěrečná otázka dotazníku zkoušela **znalost učitelů v oblasti řešení šikany** (viz Graf 9). Výsledky nejsou bohužel pozitivní:

Graf 9. Vyhodnocení příkladu řešení šikany učitelem



Naprostá většina učitelů (73 %) nebyla seznámena s postupy pro šetření šikany ve škole, ačkoli jsou dány základní jednotné postupy ustanovené i v pokynu ministra školství. Jelikož byla otázka položena jako názor, mohli někteří učitelé volit správnou odpověď intuitivně a tedy nemuseli být obeznámeni s doporučovými postupy. Výsledky jsou tristní i v porovnání s výsledky první položky dotazníku, kde odpovědělo 82 % pedagogů, že se během své praxe se šikanou setkali. Je třeba hledat efektivnější postupy školení pedagogů v oblasti výchovy a zjistit, kde lze stávající nabídku dalšího vzdělávání pedagogů zlepšit.

7.3.2 Výsledky rozhovorů s učiteli

Na začátku je třeba konstatovat, že všichni učitelé se shodovali v názoru, že na jejich škole sice dochází k agresivním projevům žáků, ale nikoli závažného charakteru a nepovažovali dětskou agresi za velký problém na své škole. Základní škola nacházející se na sídlišti přiznává, že v minulosti se potýkala s velkými potížemi s chováním žáků. V těsném okolí školy se nacházelo sídliště se sociálně nepříznivým obyvatelstvem. Paradoxně díky těmto konfliktům škola navázala dobrou spolupráci s policií a sociálním odborem města. Před dvěma lety bylo problémové obyvatelstvo vystěhováno a základní škole se ulevilo. Problém zůstal, jen se přestěhoval na jinou školu.

V některých bodech se učitelé téměř shodují, v jiných se objevily i diametrálně odlišné odpovědi. Učitelé byli velmi vstřícní. Problematika pedagogů evidentně zajímala. Komunikace byla otevřená s výjimkou jedné z učitelek, u které bylo cítit, že se zdráhá více zabývat se problematikou. Její odpovědi byly často velmi stručné, mnohdy se omezovaly jen na souhlas nebo nesouhlas, bylo nutné se ptát na vysvětlení. Velmi přínosné byly rozhovory s učiteli, kteří se během své praxe věnovali funkci výchovných poradců nebo preventistů (ženy 44, 56, 52 let).

Na začátku rozhovorů s učiteli jsme se věnovali problematice **běžných projevů dětské agrese**. Žáci se obvykle nechovají agresivně v samotné výuce, zde se omezují na projevy verbální agrese, především na vykřikování v hodinách, zesměšňování spolužáka, vulgární nadávky mezi spolužáky. Jediný muž účastnící se rozhovorů poznamenal, že agresivní projevy v hodinách závisí na učiteli - ten je musí okamžitě v začátku zastavit (i pošťuchování pravítkem). Pokud žáky nezastaví hned na začátku,

těžko bude řešit závažnější projevy agrese a nekázně. Všichni učitelé se shodovali, že k závažnějším projevům agrese dochází během přestávek. **O přestávkách** se připojují k verbálním formám agrese i fyzická agrese, např. strkání se mezi žáky, kopání, podráženi nohou, cílené narážení na plechovou ochranu v šatnách. **Příčinu** zmíněného chování žáků učitelé vidí ve společnosti, v médiích a především v rodině. Konkrétně u médií byl zmiňován vulgární projev, který ve škole žáci používají. V případě rodin byla příčina viděna ve vzoru rodičů. Učitelé upozorňovali na vulgární a agresivní chování mezi rodiči i mezi rodičem a dítětem samotným. Důkazem byly pro učitele návštěvy rodičů ve škole, kde tito rodiče komunikovali také agresivně. Účastníci se zástupkyně školy se dokonce setkala s výhružkami ze strany rodiče (konkrétně šlo o výhrůžku fyzickým násilím, matka žáka vytáhla na učitelku hadici jako prostředek k ublížení). Tři z učitelů na otázku po příčinách odpovídali spíše cílem chování – žáci se snaží na sebe upozornit; ukázat, že existují; přiblížit se vzorům nebo naopak ukázat, že jsou jiní; být středem pozornosti. Odpovědi můžeme shrnout, že za rizikové z hlediska agrese žáků lze označit dobu přestávek, o kterých dohází i k fyzické agresi mezi žáky. Příčinu agresivního chování žáků učitelé spatřují ve společnosti, médiích a rodině, které poskytují agresivní a vulgární vzory chování.

Otázka na **nejzávažnější případ**, s kterým se učitelé setkali během své praxe, dotazované obvykle zaskočila. První odpověď byla většinou rvačka mezi žáky, kdy se žáci prali opravdu s cílem si ublížit, někdy si skutečně ublížili (tekla jim krev z nosu nebo měli roztržené obočí). Rvačku mezi žáky učitelé ukončili obvykle okřiknutím nebo samotným vstoupením do jejich blízkosti, jedna z učitelek upozornila, že na škole došlo i k fyzickému zásahu učitelů, kteří museli žáky od sebe doslova odtrhnout, aby si neublížili. Po chvilce na rozmyšlení si učitelé vzpomněli na některý ze skutečně závažných případů. Zmiňovali sociální izolaci žáka a jeho cílené zesměšňování ostatními spolužáky, nepřímé formy agrese (kyberšikana; polepení veřejných ploch fotografií spolužáka s jeho telefonním číslem a nápisem „Chcete mě“), verbální agrese proti učiteli (vulgární nadávky učiteli, vyhrožování učitelce). **Řešení** spočívala obvykle v domluvě třídě (sociální izolace žáka), přechod na jinou školu (kyberšikana) kontaktováním policie (vyhrožování učitelce), snížením známek z chování (polepení veřejných ploch fotografií žáka) a vždy rozhovory s rodiči. Jedna z učitelek poznamenala, že problémem je, že rodiče tyto závažné činy svých dětí často bagatelizují (zmiňovala případ polepení veřejných ploch plakátem s fotografií spolužáka). Učitelé se setkávají se širokou škálou závažných problémů, za nejzávažnější projevy dětské agrese

vzhledem ke svým zkušenostem nepovažují fyzickou agresi, ale případy verbální a nepřímé agrese.

Všichni dotázaní učitelé používají ve škole **kázeňských opatření**. Samotnému kázeňskému opatření předchází zpravidla domluva žákovi. Poznámky rozdávají málo. U některých žáků slouží poznámky jako podklad pro snížení známek z chování nebo udělení důtek. Učitelé si jsou vědomi omezeného efektu výchovných opatření. Jejich funkčnost je podmíněna vhodnou reakcí rodiny. Pokud rodiče doma hned v začátku nepodpoří školu, ztrácejí kázeňská opatření svůj efekt. Bohužel u nejproblémovějších žáků obvykle není podpora z rodiny. Někteří rodiče své dítě brání, ačkoli mají sami velké problémy s jeho zvládnutím. Jiní přichází do školy pozdě s názorem, že u něj, co s ním dělat. Učitelé obvykle reagovali, že jiné prostředky než kázeňská opatření nemají. Na obou městských školách se učitelům osvědčilo zasedání tzv. výchovné komise, kde působí na žáka i jeho rodiče oficialita situace. Komise také umožní získat pohled na problém všech zúčastněných stran. Závěrem lze konstatovat, že kázeňská opatření jsou funkční, pokud rodina a škola spolupracuje.

Dotazník se omezil jen na jednorázová řešení agresivity dětí, hlubší pochopení a prevenci poskytuje **diagnostika tříd**. Na žádné ze škol, kde jsem vedla rozhovory, diagnostiku tříd nepoužívají. Na jedné tento školní rok poprvé diagnostikovali šestý ročník a mají v plánu v diagnostice do budoucna pokračovat. Prováděl ji zde školní preventista a užíval sociometrické metody. Ačkoli se na školách diagnostika neprovádí, učitelé ji považovali za přínosnou a vítali by ji především jako potvrzení nebo vyvrácení jejich vlastního pozorování vztahů ve třídě. Zodpovědnost za diagnostikování byla nejčastěji převáděna na třídní učitele nebo učitele rodinné a občanské výchovy. Třídní učitel byl považován za osobu, která by měla dobře žáky znát a měla by také zjistit vztahy ve třídě. Dotazovaní kladli důraz na vybudování dobrého vztahu mezi žáky a třídním učitelem. Žáci by měli cítit, že třídnímu učiteli mohou důvěřovat a mohou se na něj obrátit se svými problémy. Jedna z učitelek upozornila, že velmi vhodné k poznání žáků jsou mimoškolní akce, různé exkurze, výlety aj. Všichni zúčastnění se domnívali, že dokáží podchytit vztahy ve třídě a identifikovat konfliktní žáky a případně i potenciální oběti. Charakteristika agresivního žáka zahrnovala děti, které vyčnívají z kolektivu a jsou spíše dominantní, dále temperament žáka, rodinnou situaci, většinou jde o méně nadané žáky, kteří nezažívají často svůj úspěch, obvykle fyzicky zdatnější, zakomplexovaní. V souvislosti s charakteristikou agresora všichni učitelé upozorňovali, že jde spíše o individuální charakteristiku a nelze tedy zobecňovat. Ačkoli se na školách

diagnostika neprovádí, učitelé by ji většinou vítali. Otázkou zůstává schopnost interpretace získaných poznatků a jejich využití v praxi. Učitelé se domnívají, že jsou schopni sami odkrýt charaktery dětí ve třídě a vztahy mezi nimi.

S výjimkou jednoho z učitelů se všichni ve svých třídách setkali s žáky, kteří mají **diagnózu spojenou s agresivními projevy**. Dvě ze škol navštěvovali žáci, kteří jsou z těchto důvodů léčeni i medikamenty. Většina přistupuje k těmto dětem odlišně, více jejich projevy tolerují. Odlišný přístup vyplývá i z potřeby věnovat těmto dětem více času než ostatním žákům. Učitelé přistupují k těmto dětem opatrněji tak, aby nevyvolali u dítěte agresivní reakci. Dvě z učitelek upozornily, že je velmi těžké přistupovat k těmto dětem individuálně, když je ve třídě velký počet žáků. Obě učí na škole, kde se běžně vyskytuje okolo 30 žáků ve třídě. Doporučují rodičům těchto žáků, aby zvážili dobře volbu školy a zaměřili se na ty, kde jsou ve třídách menší skupinky. Za obtížné považují učitelé vysvětlovat ostatním žákům odlišný přístup k jednomu z nich. Problémem bývá i komunikace s rodiči před a po diagnostice. Někteří se zdráhají se svým dítětem navštívit odborníky, jiní naopak se snaží získat doklad o problému svého dítěte a omluvit tím nezvládnuté chování. Na základě rozhorů lze konstatovat, že učitelé si jsou dobře vědomi diagnostikovaných žáků a tedy skutečnosti, že agrese může mít vrozené příčiny. Domnívám se, že tyto děti vnímají natolik odlišně, že v dotazníku na otázku po příčinách agresivity je neuváděli a soustředili se na „normální“ zbytek třídy.

Učitelé po rozmyšlení konstatovali shodně, že **legislativa** je nedostatečná. Především zmiňovali, že je nutné domluvit se s rodiči, kdy mohou nechat dítě po škole a tím není potrestání okamžité a ztrácí na svém smyslu. Jedna z učitelek přesto opatření užívá v případech, kdy žák v hodinách nepracuje nebo je za školou. Upozorňuje, že učitel obětuje tomuto opatření svůj volný čas. Další stížnost padla v souvislosti s podezřením na nebezpečné předměty donesené do školy dětmi – učitelé nemohou prohledat žákovi věci a nebezpečný předmět následně zajistit. Další oblast stížností se týkala spolupráce s dalšími institucemi. I když má škola velmi dobré kontakty se sociálním odborem, bývá řešení případu zdlouhavé a mnohdy se jeho závěry ani zpět do školy nedostanou. Učitelé neformulovali konkrétně, které pravomoci by chtěli získat. Pokud **návrhy** padly, týkaly se komunikace s rodiči. Jak řekla jedna z učitelek - chybí možnost zatlačení na rodiče, aby si uvědomili, že jsou za své děti zodpovědní. Padl i návrh na finanční postihy závažných projevů nekázně, jelikož podle názoru dotazované jsou peníze jedinou věcí, na kterou rodiče slyší. Lze konstatovat, že učitelům chybí

právní úprava vztahů mezi školou a rodiči, kteří se nechtějí podílet na řešení problémového chování svého dítěte.

Učitele nenapadala žádná společná **příčina agrese na jejich škole**. Posléze někteří uvedli některé rizikové body. Patřilo mezi ně nevhodné trávení času a nedostatečná nabídka volnočasových aktivit na vesnici. Jedna z učitelek na vesnici označila za zdroj také diskotéku, kam rodiče nejspíše dovolí dětem chodit a kde jsou ochotni podávat alkohol i nezletilým. Na diskotéce se vytváří party dětí. Škola téma diskotéky řeší pravidelně v rámci třídních schůzek. V souvislosti s problémem kontaktovala také obec a žádala policii o častější kontroly. Jejich přístup považuje za laxní. Jiná paní učitelka označila jako rizikové místo ve městě, kde se žáci shlukují a tráví společně volné hodiny. Problémy se zatím do školy nepřenášejí. Učitelka za sídlištní školy zmínila problémy školy z minulých let, ale momentálně žádný rizikový faktor nevidí. Opět byla zmiňována špatná spolupráce s rodiči a negativní působení rodiny na dítě. Možným vysvětlením nenalezení výrazné příčiny dětské agrese na škole je, že všechny školy navštěvují žáci z různých míst a tedy se neutváří skupinky žáků, které by spolu trávily i svůj volný čas. Obecně za **řešení a prevenci** bylo učiteli považováno budování dobrého klimatu ve třídě a škole, navázání dobrých vztahů mezi žáky a učitelem a především v poskytnutí prostoru pro komunikaci s žáky. Učitelé nepřicházeli s žádnými konkrétními nebo speciálními návrhy prevence agresivity žáků. Nebyla zmíněna ani osobnostní a sociální výchova nebo demokratický princip školy. Jedna z dotazovaných učitelek zdůraznila roli přípravy učitele na hodinu, zastávala názor, že „*kdo se nenudí, nezlobí*“. Jednalo se o paní učitelku s nejdelší praxí. Doplňková otázka se týkala vedení dětí k **dodržování pravidel** na škole jako k formě prevence negativních jevů. Žádný z dotazovaných učitelů nestanovuje ve své třídě konkrétní pravidla chování mezi žáky. Uvádí obvykle důslednost a jednotnost postupu kantorů v základních bodech. Otázku dodržování pravidel žáky vztahují ke komunikaci mezi učitelem a žáky.

Polovina z dotazovaných učitelů se neúčastnila žádného **školení** zaměřeného na problematiku agrese, konfliktu ve škole nebo obecně výchovy dětí. Na školách se z finančních důvodů často dává přednost odborně didaktickým školením. Učitelé účastníci se školení jsou většinou spokojeni a školení považují za přínosná pro svou praxi. Pedagogové jsou nespokojeni pokud je školení příliš teoretické, není orientováno na praxi a pokud školitel nemá zkušenost s vlastní pedagogickou praxí na 2. stupni základní školy. Zjištění z rozhovorů nevysvětluje, proč učitelé neznají ani základní

postupy řešení šikany na školách. Nejspíše jde o podceňování výchovného aspektu školní docházky, které pramení pravděpodobně ze zmíněného omezení finančních prostředků pro školení pedagogů.

7.3.3 Výsledky rozhovoru s psychologem

Kdy a z jakých důvodů k vám nejčastěji chodí rodiče s agresivními dětmi? Co je obvykle k návštěvě vede?

Rodiče přicházejí do poradny s agresivním dítětem na popud školy nebo sociálního odboru. Velmi výjimečně sami.

Je výskyt agresivních projevů dětí podle vašeho názoru čtenější? Kde vidíte důvody?

Podle názoru dotazované psychologky je výskyt agresivních projevů dětí skutečně čtenější.

Jakými formami agrese se nejčastěji projevují děti, které přicházejí do vaší poradny?

V poradně se setkávají s širokou škálou forem agrese – od skryté agrese až k násilným projevům. Klienty jsou i žáci 1. stupně základní školy.

Kde obvykle vidí rodiče agresivních dětí příčiny? Jaký je obvykle postoj školy k agresivnímu dítěti, jeho rodině? K jakým závěrům ohledně příčin nejčastěji docházíte?

Rodiče vidí příčinu někde mimo rodinu, část právě ve škole nebo v případech rozvedení v partnerovi/ce. Škola předává dítě do péče odborníka s tím, že ona už udělala všechno, co bylo v jejích silách. Skutečné příčiny se liší případ od případu. Někdy je problém skutečně v rodině, jindy ve spolupráci rodiny a školy nebo v individuálním psychickém stavu dítěte. Častěji se setkávají s případy, kdy nejde o vrozenou agresi, ale o nevhodné výchovné působení.

Jsou rodiče, kteří k vám přišli, ochotni se aktivně podílet na řešení agresivních projevů svého dítěte? Jak se vám, respektive rodičům, daří navazovat spolupráci se školou dítěte?

Rodiče, kteří přicházejí do poradny, nejsou motivováni ke spolupráci. Hlavním úkolem poradny je dovést rodiče ke spolupráci a k uvědomění si, že návštěvy poradny nejsou žádnou sankcí.

Jakých chyb se dopouštějí školy v přístupu k agresivním dětem?

V některých případech kontaktuje psycholog také školu. Některé školy jsou ochotny spolupracovat, jiné zastávají obranný postoj. Velmi častou chybou je řešení šikany před kolektivem. Často dochází k přehazování si zodpovědnosti za řešení v rámci školy. Školy mají tendence zabránit tomu, aby se o problému mluvilo. Snaží se daný problém vyřešit v zajetých kolejích.

Jak se díváte na kázeňská opatření užívaná školou v souvislosti s dětskou agresí?

Podle názoru psychologky se kázeňská opatření u problémových žáků mívají účinkem. Učitelé sami se někdy dopouštějí udělením poznámek zesměšnění dítěte nebo mají k dítěti nedůstojný přístup. Pro ostatní žáky není poznámka výstrahou. Problémoví žáci se uděleným kázeňským opatřením pyšní. Často je faktická stránka poznámek pochybná. Podle psychologky si učitel s přirozenou autoritou ve třídě pořádek zajistí.

Setkáváte se s tím, že má škola zpracovanou diagnostiku tříd? Je přínosem pro školu i pro vás? Čím je přínosná?

Oslovená psychologka se nesetkala se školou, která by měla zpracovanou diagnostiku tříd. Považuje ji za přínosnou, jelikož intuice učitele v charakteristice žáků může být správná, ale také může docházet ke škatulkování žáků.

Pokud dojde k odbornému diagnostikování žáka, jsou školy ochotny a schopny plnit doporučená opatření, změnit svůj přístup k agresivnímu dítěti?

Některé školy jsou ochotny a schopny vyjít vstříc doporučením psychologa. Neochota školy často pramení z trvalé neschopnosti komunikovat s rodinou žáka. Jde až o „alergii“ na konkrétního žáka.

Napadá vás nějaké opatření, které by zvýšilo kompetentnost učitelů v řešení agrese? Co postrádáte jako odborník ve spolupráci s učiteli?

Podle názoru psychologky jde o systémovou záležitost. Chybí schopnost učitelů vidět problém z jiného než pedagogického hlediska. Záleží na projevech každé školy. Necítí se schopna odpovědět na otázku týkající se prevence. Za důležité považuje školu vůbec oslovit, snažit se přiblížit škole psychologické, terapeutické a individuální hledisko. Učitelé mívají strach z podtržení autority ze strany poradny, obávají se zásahu do svých učitelských kompetencí.

Z rozhovoru s oslovenou psychologkou vyplynulo, že častou příčinou agrese dětí je skutečně výchova – vliv prostředí, rodiny i školy na dítě. Rodiče je nejprve třeba

motivovat k aktivní spolupráci na řešení agresivního chování dítěte. Školy odesílají děti do poraden s tím, že více udělat nemohou a čekají na vyřešení problému odborníkem. Pedagogové se dopouští nevhodného užití výchovných opatření, za nimiž následuje prohloubení problému dítěte. Někteří učitelé dokonce své žáky pravděpodobně nevědomě ponižují. Pokud tento přístup uplatňují vůči dítěti, je otázkou, jak komunikují s rodiči takového dítěte. Potvrdila se chyba, která se objevila i v dotazníku – rozebírání problému před kolektivem třídy. Ochota školy aktivně se podílet na řešení agresivity dítěte se liší školu od školy. Některé napomáhají hledání řešení, jiné jsou uzavřené vůči vnějším zásahům.

7.4 Verifikace hypotéz

Hypotéza č. 1: *Učitelé považují za nejzávažnější aktuální problém hrubé chování vůči nim samotným.*

Předpokládaná hypotéza byla **verifikována**. Hypotéza byla ověřena v dotazníkovém šetření a potvrzena a upřesněna v rozhovorech s učiteli.

Hypotéza č. 2: *Dále učitelé považují za závažné agresivní projevy narušující řád školy.*

Předpokládaná hypotéza byla **falzifikována**. Především ve vedených rozhovorech se ukázalo, že za závažnější považují učitelé agrese narušující vztahy mezi dětmi.

Hypotéza č. 3: *Učitelé sledují agresivitu jako kázeňský problém a řeší ji kázeňskými prostředky.*

Předpokládaná hypotéza byla **verifikována**. V dotazníku se ukázalo četné užívání poznámek. V rozhovorech bylo zdůrazňováno učiteli, že kázeňská opatření jsou jediná, která mohou používat.

Hypotéza č. 4: *Učitelům chybí komplexní pohled. Jejich pohled na agresivitu a agresi dětí je jednostranný, především na příčiny agresivity.*

Předpokládaná hypotéza byla **verifikována**. Učitelé v dotazníku i rozhovorech viděli jen omezené množství příčin. Zdroj agrese žáků hledali mimo školu a zároveň odmítali, že by škola mohla přispět k řešení agrese s jmenovanými příčinami.

7.5 Závěry šetření

Cílem šetření bylo zjistit, s kterými projevy dětské agrese se učitelé setkávají nejčastěji a které považují za nejzávažnější, jakými způsoby řeší agrese žáků a která řešení považují za efektivní, schopnost učitelů agresivní projevy žáků řešit a jejich obeznamenost s možnostmi řešení.

Z šetření vyplynulo, že je třeba odlišit agresivní projevy žáků ve vyučovacích hodinách a o přestávkách, kdy se objevuje více forem agrese. V oblasti **nejběžnějších projevů agrese** se významně liší odpovědi v dotazníkovém šetření a v rozhovorech. Odpovědi se shodují ve vykřikování žáků během hodin a vulgárních projevech žáků. V rozhovorech učitelé označovali za více zastoupené vzájemné zesměšňování žáků. Za **nejzávažnější projevy dětské agrese** byly označovány v dotazníku i rozhovorech zaměřených na vlastní zkušenosti pedagogů skutečně projevy namířené proti osobě učitele (fyzické napadení učitele, drzé chování vůči učiteli, vulgární nadávky učiteli). Z hlediska závažnosti nenásledovaly projevy proti řádu školy, ale ty, které narušovaly vztahy mezi žáky (šikana, sociální izolace spolužáka, skrytá agrese). Na městských větších školách se učitelé setkali se závažnějšími případy. Pedagogové se setkávají už na 2. stupni základní školy s širokou škálou agresivních projevů žáků, jejich zkušenost potvrdil i názor psychologa. Většina pedagogů souhlasí, že děti se v současnosti chovají častěji agresivně.

Řešení agrese žáků na 2. stupni základních škol se omezuje na několik prostředků zmíněných v dotazníku i rozhovorech. V první řadě jde o domluvu žákovi a poznámky do žákovské knížky, následované rozhovory s rodiči a snížením známek z chování nebo udělením důtky. Učitelé agresivitu a agrese žáků řeší **kázeňskými prostředky** a považují je za efektivní. Jsou si vědomi limitů těchto opatření. Obvykle u skutečně problémových jedinců jsou neúčinná a naopak se stávají zdrojem obdivu, což potvrzuje i názor psychologa. Kázeňské prostředky jsou účinné, ale pouze tam, kde rodiče postupují v souladu se školou. Problémem u drobných kázeňských opatření je, že učitelé poznámky udělují i v neopodstatněných případech alespoň podle názoru oslovené psycholožky. Celkově jsou postupy řešení agrese žáků velmi stereotypní (domluva, poznámka, rodiče). Z rozhovorů vyplynulo, že účinným opatřením jsou výchovné komise, na jejichž svolání reagují žáci i jejich rodiče. Zcela chyběly **návrhy komplexního řešení** problematiky, např. sociální a demokratická výchova ve škole.

Učitelé se omezili na konstatování, že je třeba s dětmi komunikovat, vypěstovat vztah důvěry mezi žáky a učitelem (což samozřejmě není zanedbatelný prvek prevence).

Potvrdil se náš předpoklad, že učitelé se dívají na **příčiny** agresivity a agrese dětí zjednodušeně. Za příčinu označují především rodinu a média. Ačkoli jsou si vědomi přítomnosti dětí s diagnózou spojenou s agresivními projevy, nezmiňují vrozené příčiny agrese. Podobně také nebyla zmíněna frustrace žáků. Důsledkem omezeného pohledu na příčiny agrese a agresivity mohou být nevhodné reakce učitelů na projevy žáka, jehož problém se může ještě více prohloubit neadekvátním přístupem učitele. Pedagogy byla uváděna mylně jako příčina snaha žáků získat pozornost, snahy upozornit na sebe (za každou cenu i nevhodnou formou) jsou cílem žákova chování a jasně odkazují na nějaký problém dítěte. Dotazovaní neviděli žádnou možnost, jak by škola mohla ovlivnit agresivní chování žáků, i když jmenovali příčiny. Řešení se pravděpodobně nabízí, například důraz na mediální výchovu dětí nebo větší otevřenost školy pro rodiče. Učitelé měli malé zkušenosti s **diagnostikou tříd**. V dotazníkovém šetření se potvrdily výsledky průzkumu Havlínové a Koláře (2001), kteří zjistili, že 90 % učitelů nedokázalo vyřešit základní diagnostickou situaci šikany. V našem malém vzorku by 73 % učitelů postupovalo špatně při zjištění šikany ve třídě. Za zdroj problému nelze označit **školení** pedagogů, s těmi jsou učitelé spokojeni. Domnívám se, že nápravu by měl iniciovat výchovný poradce školy nebo školní preventista, který by během školního roku vedl pro ostatní pedagogy přednášku, na které by připomněl ostatním členům pedagogického sboru zásady postupu proti šikaně a případně také dalším patologickým jevům objevujícím se ve škole.

Z dotazníkového šetření i z následných rozhovorů s učiteli vyplynulo, že značná část problému spočívá ve **spolupráci školy a rodičů**. Učitele netrápí tolik samotné projevy agrese žáků, ale neochota rodičů problém řešit. Neschopnost dovést žáka k neagresivnímu chování je ovlivněna protichůdnými postupy školy a rodičů. Rodiče své děti obhajují, různě omlouvají, zlehčují problém, vyhýbají se řešení nebo se chovají stejně agresivně jako jejich dítě. Problematiku agrese a agresivity a i dalších výchovných prohřešků by podle mého názoru řešilo navázání intenzivnějších vztahů mezi školou a rodiči, větší otevření se školy rodičům. Rodiče by se mohli ve škole angažovat jako dohled na školních a mimoškolních akcích (výlety, exkurze, zábavná odpoledne apod.) nebo na organizaci těchto akcí. Škola by podněty mohla poskytovat prostřednictvím pořádání a záštitou nad těmito akcemi nebo organizováním besed a přednášek pro rodiče. Nelze se domnívat, že neochota spolupracovat vychází jen ze

strany rodičů. Učitelé by se měli učit komunikovat s rodiči tak, aby dostali do školy dobrovolně a včas i rodiče problémových dětí. Samozřejmě se najdou tací rodiče, kteří přesto neprojeví zájem o problémy svého dítěte ve škole. Pro tento případ by bylo třeba skutečně legislativou upravit vztahy mezi školou a rodinou. Předešlo by se situaci, kdy už skutečně závažný problém musí řešit sociální odbor nebo policie.

Zmapování vztahu mezi těmito dvěma institucemi a školou by bylo na samostatnou práci. Z rozhovorů s učiteli vyplynulo, že spolupráce se omezuje na momentální vyřešení problému, ale jeho dlouhodobé podchycení je znehodnoceno zdoluhavými postupy především sociálního odboru.

Domnívám se, že šetření naplnilo svůj cíl. Přineslo odpovědi na položené otázky, ale také odhalilo další oblasti, kterým by bylo třeba se věnovat, například vztah školy a dalších institucí napomáhajících s řešením patologického chování žáků, souvislosti RVP a prevence agrese a agresivity žáků.

Závěr

Agrese a agresivita žáků a obecně nekázeň je neustále součástí diskuzí laické i odborné veřejnosti. Z našeho šetření vyplývá, že většina učitelů je názoru, že dochází k častějším projevům dětské agrese. Učitelé se na 2. stupni základní školy setkávají s širokou škálou agresivních projevů. V souvislosti s tímto zjištěním je třeba hledat způsoby řešení agresivity a především její prevence. Naše šetření ukazuje, že pedagogové stále používají omezenou skupinu výchovných prostředků a přístupů. Často sáhnou po kázeňských opatřeních, ačkoli si jsou vědomi limitů jejich účinnosti především u opravdu problémových jedinců. Vhodnější než kázeňská opatření je dlouhodobé vedení žáků k dobrým mezilidským vztahům, vhodným formám komunikace a sebeovládání. Vyřešení agresivního chování žáků není jednorázovou akcí, ale spočívá v komplexním dlouhodobém přístupu potírajícím agresi žáků. Učitelé musí vždy dát jasně najevo svůj nesouhlas s agresivním chováním žáka.

Nejběžnější projevy agrese v hodinách jsou vykřikování žáků, vulgární výrazy a zesměšňování spolužáků. Z hlediska forem agrese jsou rozmanitější přestávky, o kterých je pro učitele obtížnější podchytit agresivní projevy. Za závažné označují učitelé projevy namířené proti sobě samotným. Agresivní chování žáků vůči učitelům podtrhává autoritu kantorů. Dále jako závažné hodnotí učitelé formy agrese, které narušují dobré vztahy mezi žáky a negativně ovlivňují klima třídy.

Velmi silně zazněly v rámci šetření výtky proti jednání rodičů. Prevence i řešení agresivních projevů žáků nejen ve škole závisí na jednotném přístupu vychovatelů. Jako řešení k diskuzi navrhuji navázání intenzivnějších vztahů mezi rodiči a školou, rozšířit prostor pro komunikaci mezi oběma institucemi, který je mnohde omezen jen na pořádání třídních schůzek. Pedagogové by se měli učit vhodně komunikovat s rodiči a motivovat je k návštěvám školy.

Cílem není odstranit agresi úplně, ta je přirozenou součástí osobnosti člověka. Důležité je naučit se tuto vnitřní sílu ovládat a zaměřit ji k společensky přijatelnému cíli za užití přijatelných prostředků. Mezi úkoly školy patří vedení žáků k sebepoznání a sebeovládání. Významnou roli hraje osobnost učitele, který pro žáky zůstává vzorem i na 2. stupni základní školy. Požadavek je o to naléhavější, že žáci 2. stupně prochází obdobím puberty. Pubescenti se svou nadměrnou kritičností k autoritám a hledáním

sama sebe mají samozřejmě nárok na nějaké excesy v chování. Úkolem vychovatele je ukázat dospívajícím hranice vhodného chování.

Z našeho šetření je patrné, že stále má pedagogicko-psychologické vzdělání učitelů své meze. Proškolení pedagogů by se nemělo omezit jen na kurzy dalšího vzdělávání, ale školy samotné by měly proškolení své učitele v oblastech, které představují riziko pro školu a žáky samotné. Na mysli mám především téma patologických jevů ve školním prostředí.

Celkově provedené šetření ukázalo, že teoretické poznatky získané výzkumy jsou jen velmi pomalu uplatňované v pedagogické praxi. Mezi pedagogy se pravděpodobně úplně nevžily ani pojmy obsažené v RVP. V několika bodech korespondují informace prezentované v rámcovém vzdělávacím programu se základními zásadami prevence agrese a agresivity. Zaváděním školních vzdělávacích programů by se měla teoreticky postupně zvyšovat úroveň prevence na školách.

Seznam použité literatury

- ANTIER, Edwidge: *Agresivita dětí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-808-2.
- BENDL, Stanislav: *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-453-5.
- BENDL, Stanislav: *Neukázněný žák: cesta institucionální pomoci*. Praha: ISV nakladatelství, 2004. ISBN 80-86642-36-4.
- BLAŽEK, Bohuslav: *Tváří v tvář obrazovce*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995. ISBN 80-85850-11-7.
- CANGELOSI, James S.: *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-014-6.
- ČERMÁK, Ivo: *Dětská agrese*. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-098-7.
- ČERMÁK, Ivo: *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999. ISBN 80-902614-1-8.
- DAY, David: *Kde se to v nás bere?* Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-84-4.
- ERB, Helmut H.: *Násilí ve škole a jak mu čelit*. Praha: Amulet, 2000. ISBN 80-86299-22-8.
- HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena: *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HAYES, Nicky: *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-283-6.
- HOLEČEK, Václav: *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Plzeň: Pedagogické centrum, 1997. ISBN 80-7020-004-9.
- KOCUROVÁ, Marie, a kol.: *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7082-844-7.
- KOLÁŘ, Michal: *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-014-3.
- KOLÁŘ, Michal: Jak na šikanu. *Psychologie dnes*, 2006, roč. 12, č. 2, s. 16-18. ISSN 1212-9607.
- KOLÁŘ, Michal: *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-123-1.
- KYRIACOU, Chris: *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-945-3.

LANGOVÁ, Marta, VACÍNOVÁ, Marie: *Jak se to chováš?!* Praha: Emaptie, 1994. ISBN 80-901618-5-5.

LAZAROVÁ, Bohumíra: *První pomoc při řešení výchovných problémů: poradenské minimum pro učitele*. Praha: Agentura STROM, 1998. ISBN 80-86106-00-4.

MATOUŠEK, Oldřich, a kol.: *Práce s rizikovou mládeží: projekt LATA a další alternativy věznění mládeže*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-064-2.

Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy č. j. 28 275/2000 - 22 k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení [doc]. Ministerstvo školství České republiky [cit. 21.3.2009]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/metodicky-pokyn-k-sikanovani>.

Mezinárodní klasifikace nemocí - 10. revize : duševní poruchy a poruchy chování : diagnostická kritéria pro výzkum. Praha : Psychiatrické centrum, 1996. ISBN 80-85121-64-6.

NĚMCOVÁ, Pavlína: Nepodceňujme sociální klima ve třídách. *Psychologie dnes*, 2006, roč. 12, č. 9, s. 20-22. ISSN 1212-9607.

POLOCHOVÁ, Iveta, ŠTEFAN, Petr: Útočník z německé školy zabil patnáct lidí. Nakonec zemřel i on. *Idnes.cz* [cit. 31.3.2009]. Dostupné na: http://zpravy.idnes.cz/utocnik-z-nemecke-skoly-zabil-patnact-lidi-nakonec-zemrel-i-on-pu9-/zahranicni.asp?c=A090311_104806_zahranicni_stf.

PONĚŠICKÝ, Jan: *Agrese, násilí a psychologie moci*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-593-0.

PORTMANNOVÁ, Rosemarie: *Jak zacházet s agresivitou: 150 her pro zvládnutí zlosti a agresivity*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-094-4.

PROKOP, Dan: Masové vraždy se šíří jako nákaza, říká po krveprolití v Německu psycholog. *Idnes.cz* [cit. 31.3.2009]. Dostupné na: http://zpravy.idnes.cz/masove-vrazdy-se-siri-jako-nakaza-rika-po-krveproliti-v-nemecku-psycholog-15c-/domaci.asp?c=A090317_162653_domaci_dp.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [zip]. Ministerstvo školství České republiky [cit. 29.3.2009]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>.

ŘÍČAN, Pavel: *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9.

SKALKOVÁ, Jarmila, a kol.: *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1985.

SPURNÝ, Joža: *Psychologie násilí*. Praha: EUROUNION, 1996. ISBN 80-85858-30-4.

Statistické přehledy kriminality za období od 1. 1. 2000 do 31. 12. 2000 [xls].
Ministerstvo vnitra České republiky [cit. 23.3.2009]. Dostupné na:
http://web.mvcr.cz/archiv2008/statistiky/krim_stat/2000/index.html.

Statistické přehledy kriminality za období od 1. 1. 2007 do 31. 12. 2007. [xls].
Ministerstvo vnitra České republiky [cit. 23.3.2009]. Dostupné na:
<http://web.mvcr.cz/archiv2008/statistiky/index.html>.

STUCHLÍKOVÁ, Iva, MAN, František: *Hněv a výraz hněvu*. In *Agrese, identita, osobnost*. Tišnov: SCAN, 2003. ISBN 80-86620-06-9.

SUCHÝ, Adam: *Mediální zlo – mýty a realita: souvislost mezi sledováním televize a agresivitou u dětí*. Praha: Triton, 2007. ISBN 978-80-7254-926-9.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk: *Hry pro zvládnání agresivity a neklidu*. Praha: Portál 2002. ISBN 80-7178-689-6.

ŠŤASTNÝ, Jiří: Student z Bydžova měl prý plán školy s výbušninami. *Idnes.cz* [cit. 31.3.2009]. Dostupné na: http://zpravy.idnes.cz/student-z-bydzova-mel-pry-plan-skoly-s-vybusninami-fxf-/krimi.asp?c=A090325_201055_krimi_js.

TĚTHALOVÁ, Marie: Naučme děti, aby se dokázaly zastat slabšího, pomoci kamarádovi v nouzi (rozhovor s Pavlem Říčanem). *Informatorium*, 2009, roč. 16, č. 4, s. 8-11. ISSN 1210-7506.

TŘEČEK, Čeněk: Student plánoval bombový útok na gymnázium. Byl hodný kluk, říkají o něm. *Idnes.cz* [cit. 31.3.2009]. Dostupné na: http://zpravy.idnes.cz/student-planoval-bombovy-utok-na-gymnazium-byl-hodny-kluk-rikaji-o-nem-1m5-/krimi.asp?c=A090324_100650_krimi_cen.

VÁGNEROVÁ, Marie: *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ, Marie: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-678-0.

VÁGNEROVÁ, Marie: *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy č. j. 28 275/2000 - 22 k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení.

Příloha č. 2: Dotazník „Agresivita žáků na 2. stupni základní školy“ pro učitele.

Příloha č. 1

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Věstník MŠMT č. 1/2001

Čj.: 28 275/2000-22

Metodický pokyn

ministra školství, mládeže a tělovýchovy
k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení

Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže č.j. 14 514/2000-51 platný od 1.1.2001 se systémově zaměřuje na celou škálu sociálně patologických jevů. Vymezuje minimální preventivní programy na úrovni škol a školských zařízení, role jednotlivých institucí a definuje funkci školního metodika prevence. Šikanování žáků škol a školských zařízení označuje za jeden z vážných negativních jevů.

Školy a školská zařízení mají mimořádnou odpovědnost za to, aby předcházely vzniku tohoto problému a aby se s ním odpovědně vyrovnávaly již při jeho vzniku. Poznatky jasně ukazují, že tam, kde se věnuje náležitá pozornost kvalitní prevenci šikanování, její výskyt významně klesá a nepřenáší se ani mimo školy a školská zařízení.

Dětsí a dospívající agresori se často stávají členy marginálních sociálních skupin, které pak v dospělosti mají zpravidla daleko více konfliktů se zákonem než ostatní. Dokážeme-li zastavit jejich agresivní chování v tomto věku, sníží se i riziko jejich kriminalizace v dospělosti.

Cílem předkládaného metodického pokynu je upozornit v návaznosti na výše uvedený předpis na závažnost šikanování, poskytnout pedagogickým pracovníkům základní informace o jeho projevech a napomoci hledat řešení těchto specifických problémů.

Čl. 1

Charakteristika šikanování

(1) Šikanování je jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit jedinci, ohrožit nebo zstrašovat jiného žáka, případně skupinu žáků. Je to cílené a obvykle

opakované užití násilí jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí druhé osobě, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Může mít i formu sexuálního obtěžování až zneužívání. Šikana se projevuje i v nepřímé podobě jako nápadné přehlížení a ignorování žáka či žáků třídní nebo jinou skupinou spolužáků. Nebezpečnost působení šikany spočívá zvláště v závažnosti, dlouhodobosti a nezřídka v celoživotních následcích na duševním a tělesném zdraví.

- (2) Pocit bezpečí každého jedince je neodmyslitelnou podmínkou vytváření produktivního prostředí a dobrého sociálního klimatu školy. Všechny školy a školská zařízení mají proto povinnost předcházet všem náznakům agresivity a všem způsobům šikanování mezi žáky a svěřenci. Šikanování nesmí být pracovníky školy v jakékoli formě akceptováno. Šikanování se ve své zárodečné formě vyskytuje prakticky na všech školách. Probíhá nejčastěji mezi žáky ve stejné třídě či výchovné skupině a odehrává se v době přestávek, cestou do školy a ze školy nebo v době osobního volna. Škola či školské zařízení má jednoznačnou odpovědnost za děti a žáky v době vyučování a školních akcí, a to podle § 27 nařízení vlády č. 108/1994 Sb. a podle Pracovního řádu pro zaměstnance škol a školských zařízení (např. čl. 2). Podle § 422 občanského zákoníku odpovídá škola nebo školské zařízení i za škodu způsobenou žákům v době vykonávání přechodného dohledu, tj. při vyučování a v přímé souvislosti s ním. Z tohoto důvodu pedagog musí šikanování mezi žáky neprodleně řešit a každé jeho oběti poskytnout okamžitou pomoc.
- (3) Z hlediska trestního zákona může šikanování žáků naplňovat skutkovou podstatu trestných činů vydírání, omezování osobní svobody, útisku, ublížení na zdraví, loupeže, vzbuzení důvodné obavy, poškození cizí věci, znásilnění, kuplířství a pod.
- (4) Učitel nebo vychovatel, kterému bude znám případ šikanování a nepřijme v tomto ohledu žádné opatření, se vystavuje riziku trestního postihu pro neoznámení, případně nepřekažení trestného činu. V úvahu přicházejí i další trestné činy jako např. nadřizování či schvalování trestného činu, v krajním případě i podněcování. Skutkovou podstatu účastenství na trestném činu podle § 10 trestního zákona může jednání pedagogického pracovníka naplňovat v případě, že o chování žáků věděl a nezabránil spáchání trestného činu např. tím, že ponechal šikanovaného samotného mezi šikanujícími žáky apod.

Čl. 2

Projevy šikanování

Šikanování má ve svých projevech velice různou podobu s následky především na psychickém zdraví. Jejich znaky je možno rozdělit podle různých hledisek přibližně do následujících skupin :

- verbální přímé a nepřímé,
- fyzické přímé a nepřímé,
- aktivní a pasivní.

Za určitých okolností může šikanování přerůst až do forem skupinové trestné činnosti a v některých opravdu závažných případech nabýt i rysy organizovaného zločinu. Příklady znaků šikanování, které neustále přibývají, jsou uvedeny v příloze.

Čl. 3 Školy a školská zařízení v prevenci šikanování

- (1) Je nutné, aby se s podstatou, formami a nebezpečnými důsledky šikany jako antisociálního chování jedinců i skupin žáků seznámili všichni žáci, učitelé, vychovatelé, výchovní poradci, ředitelé škol a školní inspektoři. Žáci i pedagogové by měli vědět, že tyto formy chování nejsou neškodnou legrací a zábavou, měli by být seznámeni zejména s negativními důsledky šikany, a to jak pro její oběti, tak pro její pachatele. Za zvlášť nebezpečnou je třeba považovat tendenci podceňovat počáteční projevy šikanování.
- (2) **Každý pedagogický pracovník** na všech úrovních a typech škol ve výchovně vzdělávacím procesu vede důsledně a systematicky žáky a studenty k osvojování norem mezilidských vztahů založených na demokratických principech, respektujících identitu a individualitu žáka a rozvíjí zejména:
- pozitivní mezilidské vztahy a úctu k životu druhého člověka,
 - respekt k individualitě každého jedince,
 - etické jednání (humanita, tolerance),
 - jednání v souladu s právními normami a s důrazem na právní odpovědnost jedince.
- Všichni pedagogičtí pracovníci by měli využívat možností osobní, společenské a morální výchovy v prevenci šikanování a prohlubovat si své znalosti a dovednosti v tomto oboru. Důležité aktivity školy nelze spojovat jen s určitým vyučovacím předmětem nebo skupinou předmětů. To se týká zejména situací, kdy se žák učí přijímat všeobecné hodnoty společnosti, identifikovat se s nimi a jednat v jejich duchu v každodenním životě.
- (3) **Pedagogická centra** a další subjekty poskytující další vzdělávání pedagogickým pracovníkům zajistí v tomto oboru podle úrovně a typu škol a podle akreditovaných programů toto vzdělávání výchovných poradců, školních metodiků prevence i dalších učitelů.
- (4) **Ředitelé** škol a školských zařízení odpovídají za systémové aktivity školy v oblasti prevence šikanování a agresivity. Vychází se přitom z komplexního pojetí preventivní strategie, která je ve smyslu metodického pokynu ministra k prevenci sociálně patologických jevů součástí minimálního preventivního programu školy. V rámci účinné prevence šikanování je při přípravě a realizaci celoškolské (celoústavní) strategie důležité zejména:
- Zajistit účast školního metodika prevence a případně i dalších učitelů v akreditovaných kurzech k problematice šikanování. Školní metodik prevence bude zodpovídat za informovanost všech pedagogických pracovníků školy nebo školského zařízení o dané problematice. Bude se aktivně podílet na řešení případů šikanování a napomáhat svým kolegům zvládnout základní postup a strategii při řešení konkrétních situací. Doporučuje se seznámit pedagogické pracovníky mimo jiné též s informací MŠMT ČR č.j. 14 144/98-22 „Spolupráce škol a předškolních zařízení s Policií ČR při prevenci a při vyšetřování kriminality dětí a mládeže a kriminality na dětech a mládeži páchané“.
 - Navodit úzkou spolupráci mezi žáky (svěřenci), rodiči a pedagogy a jasně vymezit možnosti oznamovat i zárodky šikanování (při zachování důvěrnosti takovýchto sdělení).
 - Ve školním (ústavním) řádu jasně stanovit pravidla chování včetně sankcí za jejich porušení.

- Zajistit v souladu s pracovním řádem zvýšený a kvalitní dohled pedagogů o přestávkách, před začátkem vyučování, po jeho skončení i během osobního volna, a to hlavně v prostorách, kde k šikanování již došlo nebo kde by k němu mohlo docházet.
- Seznámit pedagogy se systémem školy pro oznamování a vyšetřování šikanování, vést pečlivou evidenci všech případů agresivního chování a šikanování mezi spolužáky (školní metodik prevence, výchovný poradce).
- Aktivně zapojit do prevence šikanování i nepedagogické pracovníky.
- Zvyšovat informovanost pedagogů v této oblasti, doplňovat školní knihovnu o literaturu z oblasti problematiky agresivního chování a šikanování, organizovat semináře s odborníky zabývajícími se danou problematikou, začleňovat témata šikany do dalšího vzdělávání učitelů apod.
- Informovat pedagogy, žáky (svěřence) i rodiče o tom, co dělat v případě, když se dozvědí o šikanování (např. umístit na přístupné místo kontakty a telefonní čísla na instituce, které se problematikou šikanování zabývají, viz příloha č. 2 a 3).
- Spolupracovat s odbornými službami resortu školství (pedagogicko-psychologickou poradnou, střediskem výchovné péče a s dalšími odbornými pracovišti poradenských a preventivních služeb v regionu, poskytujícími odbornou konzultaci a psychologickou péči, s metodiky preventivních aktivit a s dalšími odborníky v regionu).

Čl. 4

Metody řešení šikanování

- (1) Odhalení šikany bývá někdy velmi obtížné i pro zkušeného pedagoga. Nejzávažnější negativní roli při jejím zjišťování hraje strach, a to nejen strach obětí, ale i pachatelů a dalších účastníků. Strach vytváří obvykle prostředí „solidarity“ agresorů i postižených.
- (2) Pro vyšetřování šikany lze doporučit strategii prováděnou v těchto pěti krocích:
 1. Rozhovor s těmi, kteří na šikanování upozornili a s oběťmi.
 2. Nalezení vhodných svědků.
 3. Individuální, případně konfrontační rozhovory se svědky (nikoli však konfrontace obětí a agresorů).
 4. Zajištění ochrany obětí.
 5. Rozhovor s agresory, případně konfrontace mezi nimi.
- (3) Při výbuchu brutálního skupinového násilí vůči oběti, t. zv. „školního lynčování“ je nutný následující postup:
 1. Překonání šoku pedagoga a bezprostřední záchrana obětí.
 2. Domluva pedagogů na spolupráci a postupu vyšetřování.
 3. Zabránění domluvě agresorů na křivé výpovědi.
 4. Pokračující pomoc a podpora obětí.
 5. Nahlášení policii.
 6. Vlastní vyšetřování.
- (4) Účastní-li se šikanování většina problémové skupiny, nebo jsou-li normy agresorů skupinou akceptovány, doporučuje se, aby šetření vedl odborník-specialista na problematiku šikanování (z pedagogicko-psychologické poradny, střediska výchovné péče, diagnostického ústavu, krizového centra apod.)

Čl. 5 Výchovná opatření

- (1) Pro potrestání agresorů lze užít následující běžná výchovná opatření:
- Napomenutí a důtka třídního učitele, důtka ředitele, podmíněné vyloučení a vyloučení ze studia na střední škole.
 - Snížení známky z chování.
 - Převedení do jiné třídy, pracovní či výchovné skupiny.
 - Doporučení rodičům obětí i agresorů návštěvy v ambulantním oddělení střediska výchovné péče pro děti a mládež (dále SVP) nebo v nestátních organizacích majících obdobnou náplň činnosti jako SVP.
- (2) V mimořádných případech se užijí další opatření:
- Doporučení rodičům na dobrovolné umístění dítěte do pobytového oddělení SVP, případně doporučení realizovat dobrovolný diagnostický pobyt žáka v místně příslušném diagnostickém ústavu.
 - Podání návrhu orgánu sociálně právní ochrany dítěte k zahájení řízení o nařízení předběžného opatření či ústavní výchovy s následným umístěním v diagnostickém ústavu.
 - Vyrozumění policejního orgánu, došlo-li k závažnějšímu případu šikanování.
- (3) Školské zařízení řeší tuto problematiku na základě opatření ve výchově, systému hodnocení svěřence zařízení popř. programu rozvoje osobnosti dítěte.^{14[1]}
- (4) Oběti šikanování se doporučuje nabídnout psychoterapeutickou péči PPP nebo jiného poradenského pracoviště.

Čl. 6 Spolupráce školy s rodiči žáků

Při podezření na šikanování žáka je nezbytná spolupráce vedení školy nebo školského zařízení, výchovného poradce a dalších pedagogických pracovníků jak s rodinou oběti, tak i s rodinou agresora. Nelze však předpokládat, že rodiče budou vždy hodnotit situaci objektivně, proto se doporučuje upozornit je na to, aby si všímali možných příznaků šikany a nabídnout jim pomoc. Při jednání s rodiči dbají pedagogičtí pracovníci na taktní přístup a zejména na zachování důvěrnosti informací. Pokud se rodiče setkají s příznaky šikanování (viz příloha č. 1), měli by se poradit s třídním učitelem, školním metodikem prevence, ředitelem školy, popř. psychologem, etopedem nebo jiným specialistou.

Čl. 7 Spolupráce školy se specializovanými a ostatními institucemi

- (1) Při předcházení případům šikany a při jejich řešení je důležitá spolupráce vedení školy nebo školského zařízení, výchovného poradce nebo zástupce školy s dalšími institucemi a orgány, a to zejména ve zdravotnictví s pediatrií, odbornými lékaři, psychiatrickou péčí, v oblasti soudnictví se soudci, obhájci a žalobci (také využívání alternativních trestů), v oblasti sociální péče

^{14[1]} Vyhláška č.64/1981 Sb., o školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

s oddělením péče o rodinu a děti, s oddělením sociální prevence (možnost vstupovat do každého šetření, jednat s dalšími zainteresovanými stranami, s rodinou).

- (2) Při podezření, že šikanování naplnilo skutkovou podstatu přestupku nebo trestného činu, je ředitel školy nebo školského zařízení povinen oznámit tuto skutečnost Policii ČR.
- (3) Školy a školská zařízení jsou povinny bez zbytečného odkladu oznámit orgánu sociálně právní ochrany skutečnosti, které ohrožují žáka (svěřence), nebo že žák (svěřenec) spáchal trestný čin, popř. opakovaně páchá přestupky.^{15[2]}

Čl. 8

Závěrečné ustanovení

Tento pokyn nabývá účinnosti dnem 1.1.2001.

Mgr. Eduard Zeman, v.r.
ministr

V Praze dne 8. prosince 2000

^{15[2]} §6, §10 Zákona 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí.

Příloha č. 2

Agresivita žáků na 2. stupni základní školy

Vážení pedagogové, obracím se na vás s žádostí o vyplnění dotazníku Agresivita žáků na 2. stupni základní školy. Dotazník je anonymní a jeho výsledky budou využity pro praktické šetření v rámci mé diplomové práce. Velmi vám děkuji za ochotu a čas věnovaný vyplnění dotazníku.

Jitka Bělková, studentka 4. ročníku Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci

1. Pohlaví: MUŽ - ŽENA

2. Věk:

.....

3. Vzdělání a aprobace:

.....
.....

4. Počet let učitelské praxe:

.....

5. Zaškrtněte projevy agresivity žáků 2. stupně základní školy, s kterými jste se setkal(a) během své učitelské praxe.

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> pomluva | <input type="checkbox"/> zesměšňování | <input type="checkbox"/> vyhrožování |
| <input type="checkbox"/> vulgární nadávky učitelů | <input type="checkbox"/> xenofobní urážky | <input type="checkbox"/> drzé chování vůči učitelům |
| <input type="checkbox"/> fyzické napadení učitele školy | <input type="checkbox"/> ignorování pokynů učitele | <input type="checkbox"/> šikana |
| <input type="checkbox"/> ničení majetku spolužáků | <input type="checkbox"/> vulgární nadávky učitelů | <input type="checkbox"/> ničení majetku |
| <input type="checkbox"/> sociální izolace spolužáka kružítkem | <input type="checkbox"/> vykřikování v hodinách | <input type="checkbox"/> rvačka |
| | <input type="checkbox"/> fyzický útok – např. kopnutí, rána do ramene | |
| | <input type="checkbox"/> sebepoškozování - např. řezání se, píchání se | |
| | <input type="checkbox"/> strkání do spolužáka | |
| <input type="checkbox"/> jiné: | | |

6. Zaškrtněte v nabídce tři projevy agresivity dětí, které považujete za nejběžnější na 2. stupni základní školy.

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> pomluva | <input type="checkbox"/> zesměšňování | <input type="checkbox"/> vyhrožování |
| <input type="checkbox"/> vulgární nadávky učitelů | <input type="checkbox"/> xenofobní urážky | <input type="checkbox"/> drzé chování vůči učitelům |
| | <input type="checkbox"/> ignorování pokynů učitele | <input type="checkbox"/> šikana |

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> fyzické napadení učitele školy | <input type="checkbox"/> vulgární nadávky učiteli | <input type="checkbox"/> ničení majetku |
| <input type="checkbox"/> ničení majetku spolužáků | <input type="checkbox"/> vykřikování v hodinách | <input type="checkbox"/> rvačka |
| <input type="checkbox"/> sociální izolace spolužáka kružítkem | <input type="checkbox"/> fyzický útok – např. kopnutí, rána do ramene | <input type="checkbox"/> sebepoškozování - např. řezání se, píchání se |
| | <input type="checkbox"/> strkání do spolužáka | |

☐ jiné:

7. Zaškrtněte v nabídce tři projevy agresivity dětí, které považujete za nejzávažnější na 2. stupni základní školy.

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> pomluva | <input type="checkbox"/> zesměšňování | <input type="checkbox"/> vyhrožování |
| <input type="checkbox"/> vulgární nadávky učiteli | <input type="checkbox"/> xenofobní urážky | <input type="checkbox"/> drzé chování vůči |
| <input type="checkbox"/> fyzické napadení učitele školy | <input type="checkbox"/> ignorování pokynů učitele | <input type="checkbox"/> šikana |
| <input type="checkbox"/> ničení majetku spolužáků | <input type="checkbox"/> vulgární nadávky učiteli | <input type="checkbox"/> ničení majetku |
| <input type="checkbox"/> sociální izolace spolužáka kružítkem | <input type="checkbox"/> vykřikování v hodinách | <input type="checkbox"/> rvačka |
| | <input type="checkbox"/> fyzický útok – např. kopnutí, rána do ramene | <input type="checkbox"/> sebepoškozování - např. řezání se, píchání se |
| | <input type="checkbox"/> strkání do spolužáka | |

☐ jiné:

8. Doplňte dle svého názoru.

Ve výuce mi z agresivních projevů žáků nejvíce vadí

.....

.....

.....

9. Pokud zhodnotíte svou učitelskou praxi, domníváte se, že dochází k nárůstu frekvence agresivních projevů dětí?

- a) Ano, domnívám se, že četnost agresivních projevů dětí se zvýšila.
- b) Ne, myslím si, že se situace nezměnila.
- c) Ne, domnívám se, že frekvence agresivních projevů dětí se snížila.

10. Doplňte vaši obvyklou reakci v daných situacích.

a) Pokud třída nepřiměřeně hlučí, zareaguji

.....

.....

b) Pokud dojde mezi žáky k rvačce bez vážnějších následků, řeším to

.....

.....

11. Zaškrtněte v nabídce všechny možnosti řešení dětské agrese, které se vám osvědčily v praxi jako efektivní, případně dopište jiná řešení dětské agrese ověřená vaší praxí.

☐ poznámka do žákovské knížky ☐ zkoušení agresora

☐ potrestání agresora na návrh třídy ☐ zadání činnosti agresorovi v rámci výuky
v hodině

☐ náhlé přerušení výuky tichem ☐ káravý pohled do očí agresora

☐ odvedení agresora k řediteli ☐ vysvětlení třídě, proč je agresorovo chování
nevhodné ☐ pohrožení neúčastí agresora na třídní akci

☐ rozhovor s agresorem v kabinetu

☐ posazení agresora do samostatné lavice ☐ telefonát rodičům

☐ omluva agresora poškozenému před třídou ☐ finanční náhrada škody

☐ diskuze ve třídě o nevhodném chování agresora ☐ náhlé zvýšení hlasu

☐ položení otázky v rámci výuky agresivnímu žákovi

☐ jiné

.....

12. Jaké možné příčiny přepisujete dětské agresivitě?

.....

.....

.....

13. *Při podezření na šikanu ve třídě reaguji okamžitě. S třídou jednám otevřeně, problém neskřývám. Ve třídě zahajuji pátrání po iniciátorovi šikany. Účast všech žáků během vyšetřování znemožní agresorovi vyhrožovat ostatním žákům nebo jim podsouvat jeho názory.*

- a) Tento postup schvaluji.
- b) Tento postup považuji za správný, ale je třeba zajistit během vyšetřování ve třídě účast dalšího pedagoga nebo zástupce z vedení školy.
- c) Tento postup považuji za chybný.